

UNIVERSITE ASSANE SECK DE ZIGUINCHOR



UFR DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

PARCOURS : SCIENCES DU LANGAGE

SPÉCIALITÉ : SOCIOLINGUISTIQUE

Mémoire de Master

Bi-plurilinguisme en milieu scolaire : quelle(s)
langue(s) pour l'installation des compétences ?
Exemple de l'école élémentaire Marie Affinco

Présenté par :

Alioune Badara FAYE

Sous la direction de :

Mme Ndiémé SOW

Membres du jury

M. Cheikh Soumoune DIOP, **président de jury**

Mme Ndiémé SOW, **directrice de recherche**

M. Ibrahima Mamour NDIAYE, **examineur**

Année universitaire : 2020-2021

Dédicaces

Je dédie ce travail à ceux qui, par le truchement de leur assistance inébranlable, conseils indéfectibles, ont grandement contribué à l'élaboration de ce mémoire. Il s'agit particulièrement de :

- ma défunte mère, **Fama Diagne in memoriam**

Ton rappel à Dieu le 25 avril 2018 a brisé ta fonction de MÈRE que personne au monde ne pourrait assumer sous ton toit matrimonial. Ta mission sur terre, courte qu'elle fût, a bâti des hommes et femmes utiles à l'humanité. Grâce à toi, tous tes enfants continueront à suivre les valeurs cardinales inculquées dès le bas âge. Que Dieu t'accueille dans son paradis céleste !

- mon père, **Thierno Faye**

Aucune dédicace ne porterait vraiment l'estime, le dévouement, le respect et l'amour que tous tes enfants ont toujours eu pour toi. Tu nous as éduqués, couvés contre griffes et ongles dans toutes circonstances... Tu nous as toujours incités au travail bien fait, à la patience, à ne jamais abdiquer devant tout couac de la vie. Tu as réussi ton rôle de PERE, papa.

Remerciements

Je tiens à remercier principalement ma directrice de recherche, **Madame Ndiémé Sow** qui m'a initié à la sociolinguistique. **Madame**, vous m'avez galvanisé avec vos précieux conseils, encouragements et orientations de vie qui commencent à porter ses premiers fruits par la rédaction de ce mémoire de Master. Votre cœur est or, vos paroles sont outils et vos actes sont modèles. Vous êtes une mère et une mer intarissable de logos !

Je remercie vivement **aussi tous les enseignants de l'UFR** des Lettres, Arts et Sciences Humaines de l'Université Assane Seck de Ziguinchor, particulièrement ceux du département de Lettres Modernes pour tous les efforts consentis afin que nous autres étudiants, soyons les meilleurs partout. Mention spéciale au **Professeur Cheikh Mouhamadou Soumoune Diop** qui m'avait murmuré à l'oreille en première année (2016) « tu t'es battu pour t'inscrire, fais la même chose pour ne pas abandonner » et **Docteur Ibrahima Bâ** par ses généreux conseils qui ne cessent de se heurter entre les parois de mon crâne : « pour réussir à l'université, tu dois être clair, simple et concis ». Messieurs, soyez-en remerciés !

Mes remerciements tout aussi spéciaux vont vers **Madame Faye Wanda Dimitri**. Il m'est impossible de te témoigner sur papier toute ma reconnaissance. Pour être succinct, je dirai que tu m'as soutenu sur tous les plans. Sois-en remerciée vivement !

Je dis un grand merci à mes collègues à l'école élémentaire Marie Affinco Diatta, mes amis, les membres de la famille, mes camarades étudiants et tous ceux qui me sont chers.

Enfin j'utilise la formule magique des cinq lettres pour matérialiser tout mon estime à chaque individu de ma population d'enquête « Merci » à vous tous, élèves, enseignants titulaires et stagiaires qui avez bien voulu m'accompagner dans la collecte de données. Vous avez été 505 personnes à participer à ce travail et je vous en suis fortement reconnaissants.

Liste des sigles et acronymes

APC = Approche Par les Compétences

APE = Association des Parents d'Elèves

CE1 = Cours Elémentaire première année

CE2 = Cours Elémentaire deuxième année

CEB = Curriculum de l'éducation de base

CECRL = Cadre européen commun de référence pour les langues

CFEE = Certificat de Fin d'Etude Elémentaire

CGE = Comité de Gestion de l'Ecole

CI = Cours d'Initiation

CM1 = Cours Moyen première année

CM2 = Cours Moyen deuxième année

CP = Cours Préparatoire

ELAN-Afrique = École et langues en Afrique Noire

LN = Langue nationale

LPT = Lecture Pour Tous

MAD = Marie Affinco Diatta

MEN = Ministère de l'éducation nationale

OIF = Organisation Internationale de la Francophonie

PPO = Pédagogie Par les Objectifs

PSE = Plan Sénégal Emergent

SEA = Situation d'enseignement apprentissage

UNICEF = Fonds des Nations Unies pour l'enfance

USAID = Agence internationale pour le développement des Etats-Unis

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
Partie 1 : Cadre théorique et méthodologique : le bi-plurilinguisme scolaire.....	6
Chapitre 1 : Conceptualisation.....	8
Chapitre 2 : Etat des lieux sur la situation sociolinguistique à l'école.....	21
Chapitre 3 : Approche méthodologique.....	33
Partie 2 : Description et analyse du bi-plurilinguisme à l'école MAD.....	45
Chapitre 1 : Pratiques linguistiques et pédagogiques à l'école MAD.....	48
Chapitre 2 : Bi-plurilinguisme : un moyen d'intégration et d'installation des connaissances chez l'apprenant.....	60
Chapitre 3 : Analyse quantitative des données sur les langues en présence dans les SEA.....	75
CONCLUSION.....	104
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	108
ANNEXES.....	113

INTRODUCTION

Le français est la langue officielle du Sénégal. Son acquisition est une nécessité pour tout citoyen qui aspire à travailler dans l'administration. Dans les lieux de socialisation (les rues, les domiciles, les terrains de loisirs etc.) ou dans l'administration, le français occupe une place de choix dans les conversations. La coexistence naturelle et spontanée entre français et autres langues sénégalaises est donc un fait.

Les communautés ethniques revêtent quasiment le même dynamisme en termes de stabilité démographique. Cette pluralité de communautés ethniques permet de noter la présence de plusieurs langues codifiées et non codifiées. Il est important de rappeler que malgré la diversité des langues au Sénégal, pendant la période postcoloniale sous Léopold S. Senghor, seules six langues (le diola, le malinké, le poular, le sérère, le soninké, le wolof) avaient le statut de langues nationales. C'est la Constitution de 2001 qui a ouvert ce statut à toutes les langues codifiées : « Les langues nationales sont le diola, le malinké, le poular, le sérère, le soninké, le wolof et toutes autres langues nationales qui sera codifiées »¹. Ce processus de codification a fait qu'aujourd'hui en 2022 vingt-six langues ont le statut de langue nationale.

Le Sénégal avait besoin d'une nation unie pour sa construction. Le pays était obligé d'avoir recours au français pour garder un dénominateur commun qui lie ses différentes populations dans le but d'avoir une République avec un seul territoire, une seule langue dans les écoles : « L'usage exclusif du français s'est imposé à l'école primaire et où tout type de bilinguisme régional ou social était déprécié, voire suspect » (Juillard, 2007 : 73). C'est ainsi que le système éducatif sénégalais est conçu sur un modèle monolingue. L'adoption de la langue française facilite ainsi le fonctionnement scolaire (administration, enseignement, apprentissage) tout en invitant la population à s'unir autour d'elle, en tant que langue officielle et celle de l'enseignement. Alors, l'école joue un rôle de garant et de sentinelle pour la conservation et la perpétuité de la langue française aux côtés des langues locales. Ainsi, il va de soi que cette situation sociolinguistique impacte les enseignements apprentissages à l'élémentaire. C'est pourquoi notre recherche porte sur le bi-plurilinguisme en milieu scolaire. Parler de cette thématique nous incite à décrire et à analyser la place du plurilinguisme dans le

¹ Constitution du Sénégal, 2001 : 3

processus d'installation de compétences et ses niveaux de manifestations chez les enseignants et chez les apprenants.

L'usage du wolof dépasse les frontières de la vie ordinaire et gagne du terrain dans les secteurs formels comme l'administration. Sow, analysant l'auto-perception du mixing chez les élèves, nous fait comprendre que chez le jeune scolarisé à Ziguinchor « mêler plusieurs langues dans son discours est signe d'intégration urbaine » (Sow, 2017 : 270). Ce mélange de langues noté à Ziguinchor s'illustre dans les interactions quotidiennes chez les jeunes scolarisés. D'ailleurs, c'est ce qui fait le paradoxe du monolinguisme installé depuis les années 1950 par rapport à la réalité d'aujourd'hui qui laisse transparaître un bi-plurilinguisme dans les classes à Ziguinchor. C'est pourquoi, on note un intérêt certain de l'étude des choix plurilingues dans le domaine des études des langues et du langage. Cette perspective de pratique du bi-plurilinguisme dans les situations d'enseignement- apprentissage, nous a amené à poser la problématique de ce travail comme suit : En quoi les langues en présence à l'école (formalisées ou non) sont efficaces pour l'installation des compétences ? Pour mieux l'appréhender, nous l'éclatons en quatre questions de recherche à savoir :

- En quoi le monolinguisme, tel que préconisé par le législateur, est-il une réalité dans les classes élémentaires ?
- Qu'est ce qui justifie la présence des langues nationales dans le système éducatif sénégalais ?
- Comment fonctionne la relation entre la langue officielle et les langues nationales dans les classes du primaire ?
- Quelles orientations en tirer en termes de définition de politiques linguistiques/éducatives ?

Ces questions permettent d'éclairer notre objet de recherche qui consiste à jeter un regard objectif et critique sur la situation des usages linguistiques et langagiers en milieu scolaire.

Cette recherche incite à étudier les opérations de choix linguistiques en situation plurilingue lors des pratiques de classe une utilisation des langues nationales dans les situations d'enseignement apprentissage (désormais SEA). Or, le système éducatif sénégalais

est censé être monolingue. L'enseignement dans la ville de Ziguinchor est un secteur où les acteurs (administrateurs scolaires, enseignants et apprenants) sont tous porteurs d'une culture ou d'une langue souvent différente de celle de l'autre. Il existe une pléthore d'effectifs par classe avec une moyenne de 80 élèves par classe². Dans les établissements scolaires, les instituteurs et les élèves sont en contact permanent, malgré leurs différences sociales ou culturelles. L'école a toujours été le soubassement d'une formation du vivre ensemble. Chacun accepte et respecte l'autre en tenant compte de son origine ethnique, de sa langue, de sa culture, de sa religion, etc. L'École à Ziguinchor est alors un véritable *melting-pot* où différentes langues sont utilisées, manipulées à l'oral et même à l'écrit par le biais des affiches. Les enfants qui viennent à l'école sont locuteurs de langues de familles, du quartier et cela offre une situation de contact des langues : le français, langue officielle côtoie les langues locales.

La langue française qui aurait dû être le seul et unique moyen de communication est alternée ou même mixée à celles des familles. Nous notons un bi-plurilinguisme oral dans l'espace scolaire lors des interactions entre élèves et même entre maîtres et élèves comme l'attestent les résultats des travaux de Ndiémé Sow qui révèlent que les langues ne correspondent pas forcément aux ethnies :

À l'école, chez les tout jeunes, parler ne laisse pas forcément découvrir l'appartenance ethnique. Les répertoires linguistiques sont très diversifiés. Les séquences relevées à l'école, aussi bien en classe qu'en dehors de la classe (dans la cour de récréation) prouvent que l'école regroupe des acteurs sociaux dont les répertoires linguistiques et langagiers sont très divers. (Sow, 2017 : 262-263).

La présence du bi-plurilinguisme dans les écoles élémentaires à Ziguinchor se mesure ainsi par la présence d'usages d'au moins une langue nationale dans le processus d'acquisition et d'installation des connaissances. Cette situation se perçoit dans le déroulement de toutes les disciplines (langue et communication, mathématiques, découverte du monde, éducation physique et sportive et éducation au développement durable).

² Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

Un emploi du bi-plurilinguisme paraît incontournable lors des SEA où le monolinguisme est censé être appliqué à 100 % à l'élémentaire. En effet, les parcours de formation des maîtres recrutés ne sont pas les mêmes, les niveaux d'étude différents, et par conséquent les pratiques de classe ne sont pas les mêmes. Ces différentes pratiques peuvent créer des conditions d'utilisation plurielles de langues par les instituteurs en parfaite complicité avec leurs apprenants. Cette situation sociolinguistique au Sénégal, déjà décrite par des chercheurs comme Ndiémé Sow, Martine Dreyfus, Caroline Juillard, Louis-Jean Calvet, entre autres, mérite d'être analysée en profondeur dans une perspective d'une analyse des usages des langues en présence durant l'installation des compétences. Ce contexte où le bi-plurilinguisme existe de fait, nous invite à orienter notre réflexion vers les comportements langagiers et pédagogiques des acteurs de l'éducation.

Par conséquent, la pertinence de notre travail réside dans le fait qu'il apporte une contribution scientifique à l'analyse de données recueillies *in situ* dans le milieu scolaire. Il s'agit particulièrement des descriptions que nous faisons sur les fonctions des différentes langues en présence à l'école. Nous mettons tout cela en relation avec la problématique globale du débat sur normes et usages linguistiques à l'école plus précisément chez les enseignants et les apprenants.

L'objectif de notre recherche est de démontrer que le bi-plurilinguisme constitue une réalité présente dans le système éducatif. Nous ne manquerons pas de faire une description du bi-plurilinguisme et son impact dans l'installation des compétences chez l'apprenant. Nous allons prouver que le bi-plurilinguisme peut être une ressource efficace dans les SEA à tous les niveaux de l'élémentaire à Ziguinchor.

Dans la perspective de mieux observer l'attitude langagière des élèves et des enseignants dans des SEA à l'école Marie Affinco Diatta de Djiringho à Ziguinchor (désormais MAD), nous adoptons la démarche ethnographique en mettant en valeur l'immersion, le *focus-group*, l'entretien semi-directif, le questionnaire et l'observation participante. Tout en restant dans cette démarche, nous allons présenter dans la partie théorique où la notion de bi-plurilinguisme scolaire et dans la seconde partie la description et l'analyse des données observées et recueillies chez les acteurs scolaires de l'école MAD.

Partie 1 : Cadre théorique et
méthodologique :
le bi-plurilinguisme scolaire

Cette première partie nous permet de faire une construction théorique et méthodologique de notre thématique. Tous les concepts qui seront mis en éclairage participeront vivement à la bonne compréhension de notre recherche. Le Sénégal, étant un pays multilingue, a un peuple polyglotte où presque chaque locuteur manipule au moins deux langues. Par conséquent, dans l'administration nous notons la présence de plusieurs langues lors des interactions bien que le français soit préconisé comme langue de l'administration. Il devrait ainsi être le seul outil linguistique dans ces instances. Dans les écoles, le français est mélangé aux langues nationales dans la pratique orale.

Pour rappel, notre terrain d'étude est l'école élémentaire publique MAD de Ziguinchor. Nos travaux s'inscrivent dans la continuité de ceux des chercheurs comme Michelle Auzanneau, Louis-Jean Calvet, Moussa Daff, Martine Dreyfus, Vincent Fayolle, Pierre Frath, Caroline Juillard, Isabelle Leglise, Joseph Jean François Nunez, Ndiémé Sow, entre autres. Nous ferons également appel à d'autres domaines extralinguistiques pour mieux faire ressortir les enjeux sociolinguistiques de notre travail.

Beaucoup de chercheurs ont travaillé sur le plurilinguisme mais la question du bi-plurilinguisme scolaire au Sénégal reste encore un domaine insuffisamment exploité. Cette première partie s'articulera autour de trois chapitres à savoir : la conceptualisation, l'état des lieux sur la situation sociolinguistique à l'école et enfin l'approche méthodologique.

Chapitre 1 : Conceptualisation

Nous procédons, dans ce chapitre, à la définition de certains concepts clés qui participent à l'élucidation de notre objet de recherche. Nous nous référons à un certain nombre de notions autour desquelles notre problématique est construite. Le bi-plurilinguisme dans les SEA à l'école élémentaire MAD est un fait sociolinguistique qui mérite une étude scientifique. Les concepts à définir seront le bi-plurilinguisme, le bilinguisme et ses variantes, la diglossie et la compétence. Ces termes nous permettront de circonscrire l'importance de notre thématique.

1. Bi-plurilinguisme

Beaucoup de recherches s'accordent sur le fait que le terme « bi-plurilinguisme » peut servir de chemin nécessaire voire indispensable pour rénover l'enseignement dans les milieux multilingues. Ainsi, les spécialistes de l'éducation ne cessent de cogiter pour une définition univoque ; mais nos lectures nous révèlent qu'il sera impossible de le définir sans passer par le plurilinguisme. Ils sont inséparables comme le recto et le verso d'une feuille tout en étant prudent de leur légère différence.

Définir le syntagme « bi-plurilinguisme » nous accorde une référence aux écrits des adeptes de la linguistique et de la sociolinguistique pour le mettre en rapport avec notre sujet de recherche. Nous devons ce terme à Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate lors d'une étude fondatrice pour le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues). Alors, il sera important de rapporter sans aucune modification leur définition du terme plurilinguisme :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11).

Cette définition nous permet de comprendre que le plurilinguisme ne s'arrête pas seulement aux faits linguistiques mais progresse jusqu'aux faits sociaux. Autrement dit, elle transcende le cadre personnel et entre dans le collectif du vivre ensemble. Un répertoire linguistique multiple évolue d'une manière diachronique. Il n'est pas alors statique. Elle se forme dans le temps. Elle révèle également une pluralité linguistique qu'une personne possède.

Partant de la définition du plurilinguisme qui nous a servi de tremplin pour rebondir sur celle du bi-plurilinguisme, nous convoquons Bruno Maurer. Ce dernier passe par la didactique pour désarticuler le concept « bi-plurilinguisme » en préfixe et radical. Selon Maurer, il se définit comme :

Un système éducatif qui fonctionne dans plusieurs langues ; le préfixe « bi- » renvoie au point de vue de l'apprenant, qui n'est exposé successivement et/ou simultanément qu'à deux langues ; l'adjectif « plurilingue » décrit le système scolaire dans son ensemble, qui peut offrir plus de deux langues pour prendre en compte la diversité des langues des apprenants. (Bruno Maurer, partie B, 3.9 et partie C, 4)

Cet éclairage apporté au terme bi-plurilinguisme s'adapte mieux à notre recherche. Il est fortement lié à l'enseignement scolaire formel. L'apprenant a minimum deux langues dans son répertoire ainsi que l'enseignant.

Bref, nous pouvons retenir par le truchement des définitions susmentionnées que le « bi-plurilinguisme » est une situation où un locuteur manipule plusieurs langues en ayant comme pierre angulaire dans son discours une parmi les autres. La langue de base constitue la langue véhiculaire de la zone. Notre terrain de recherche en est un parfait exemple car le français est la langue de base des interactions dans les SEA. Mais, elle est accompagnée par les langues nationales venues de la communauté à des fins communicationnelles précises et différenciées dans des moments de tourbillon. La langue de base est alors aidée par d'autres langues comprises par les interactionnistes pour la réalisation d'un discours. Ce phénomène met à nu l'emploi de plus de deux langues. Il est similaire au bilinguisme.

2. Bilinguisme

Nous avons l'habitude d'entendre fréquemment le terme « bilinguisme » dans le parler des individus. Pourtant, sa définition ne fait pas l'unanimité. La querelle pour sa définition se fonde sur le degré de maîtrise des langues. Par conséquent, certains linguistes, à l'instar de Hagège, pensent que le bilinguisme est un phénomène très rare à la limite inexistant ; d'autres, comme Mounin, cherchent à prouver le contraire. Une querelle d'école est alors notée. Toutefois, cela ne nous limiterait pas à définir le concept « bilinguisme ».

Les linguistes qui croient à la rareté du bilinguisme se basent sur l'idée selon laquelle peu de personnes arrivent à maîtriser à la perfection deux langues sans aucune interférence linguistique. « Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance ». (Hagège, 2005 : 218). C'est-à-dire le sujet parlant doit être l'équivalent parfait de la somme de deux natifs de deux langues différentes. Si on donne de la valeur à cette thèse, il n'y aurait pas de bilingue.

Selon Hagège, il est très rare voire impossible de trouver un bilingue qui possède deux langues à la perfection. Il est impossible à un monolingue de comprendre et d'utiliser toutes les possibilités lexicales et syntaxiques de sa langue de première socialisation ; alors, la maîtrise parfaite de deux langues est une utopie. Donc, dans cette recherche, ce critère de perfection est rejeté parce qu'il ne nous permet pas de définir véritablement la notion du bilinguisme. Toutefois, d'autres linguistes prendront le contre-pieds de cette idée prédéfinie en se penchant sur l'aptitude de dialoguer correctement par deux langues différentes devant n'importe quelle situation.

Les linguistes qui défendent la thèse selon laquelle le bilinguisme peut exister chez chaque personne pensent que dans une interaction les locuteurs s'adaptent à une situation donnée. En effet, le discours varie selon les situations de communication. Si le sujet parlant dispose d'une grande pluralité d'utilisation de deux langues au moins ; cela signifie qu'il maîtrise les langues qu'il utilise. Autrement dit, savoir adapter son discours à chaque contexte relève d'une maîtrise des outils linguistiques. La maîtrise d'une langue se mesure par rapport à l'interaction tenue avec ladite langue. C'est dans ce sens que Georges Mounin définit un

bilingue comme celui qui « parle indifféremment deux langues ». C'est-à-dire le sujet parlant serait considéré comme bilingue s'il arriverait à dialoguer avec deux langues.

Dans cette même perspective, Ducrot et Todorov dans leur *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* déclinent qu'un « individu est dit multilingue s'il possède plusieurs langues acquises l'une comme l'autre comme langue maternelle. » cette définition expose un degré de maîtrise de langues de la part de l'individu pour qu'il soit considéré comme bilingue. Pour ces deux linguistes du 20^{ème} siècle, tout le monde peut être bilingue. Parler d'autres langues comme on parle sa première langue de socialisation signifie penser dans la langue de l'autre comme on le fait dans sa première langue.

Dictionnaire de didactique des langues, 1976 définit le bilinguisme comme « une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans les régions, des pays ». A travers cette définition, nous pouvons retenir que le bilinguisme peut être considéré soit comme un fait d'un pays, soit comme un fait d'une communauté, soit comme un fait d'un individu. Cette vision constitue aussi un débat entre linguistes. Certains défendent que les individus uniquement peuvent être bilingues tandis que d'autres considèrent que cette notion du bilinguisme peut s'étendre à travers toute une communauté. A partir de là, un hiatus de degré d'extension du terme se manifeste. A quel moment peut-on parler de bilinguisme ? Où s'arrête-t-il ? La réponse à ces questions s'articulera autour de la définition des types de bilinguismes.

Le bilinguisme précoce s'identifie par rapport à l'âge où l'enfant commence à apprendre à s'exprimer d'une façon naturelle. Il peut être simultané ou consécutif.

2.1. Bilinguisme précoce simultané

Le bilinguisme précoce est simultané lorsque l'enfant apprend en même temps deux langues à partir de sa naissance. En effet, ce type de bilinguisme, on le voit très souvent dans les couples mixtes où l'enfant apprend deux langues qu'il mélange souvent au début. Mais avec le temps il arrivera à les dissocier convenablement. Le bilinguisme précoce simultané permet à l'enfant d'avoir très tôt dans son répertoire linguistique deux langues de premières socialisations. C'est pourquoi certains linguistes pensent que c'est le moment idéal pour l'acquisition d'un bilinguisme parfait car l'enfant va être doté de « deux langues maternelles,

du moins de deux langues premières ». (Berthelie, 2006 : 76). L'enfant aura l'avantage de bien articuler les vocables et être à l'aise dans les langues acquises simultanément. Autrement dit, l'articulation des unités linguistiques aurait une place importante dans le discours. Cela permettrait aux débatteurs de se comprendre en évitant autant que possible les dysfonctionnements liés aux homophonies qui pourraient créer un manque de compréhension. L'enfant pourrait changer de langue devant n'importe quelle situation de communication et être audible par rapport aux prononciations qu'il effectue.

2.2. Bilinguisme précoce consécutif

Ce type de bilinguisme désigne un enfant qui s'exprime avec sa première langue de socialisation et une situation inattendue frappe sa famille : une mutation professionnelle des parents, un divorce, un déménagement, un décès d'un parent, une immigration, etc. Il se retrouve dans une zone où sa première langue de socialisation est peu parlée ou même n'est pas utilisée. Dans ce cas de figure, l'enfant va apprendre la nouvelle langue en consolidant la première chez lui pour ne pas la perdre. Ce bilinguisme se nomme aussi le bilinguisme successif. C'est-à-dire une nouvelle langue qui vient s'ajouter dans le répertoire linguistique de l'enfant. C'est dans ce sens que Berthelie soutient que : « dans ces conditions, les enfants peuvent s'approprier un appareil linguistique autre en toute tranquillité d'esprit, car il ne met en péril ni la langue première, ni son acquisition ». (Berthelie, 2006 : 80). Cette définition révèle une appropriation d'une nouvelle langue d'une manière séquentielle dès le très jeune âge. Une première mise en place avec une certaine structure syntaxique, morphologique et phonologique de la première langue de socialisation se construit comme une pierre angulaire linguistique et constitue un tremplin chez l'enfant pour faciliter son rebondissement sur une nouvelle langue. Cela serait une façon d'installer convenablement la prononciation.

L'acquisition d'une nouvelle langue pourrait ne pas être difficile chez l'enfant. En effet, il s'amuse avec ses pairs qui l'imposent la langue seconde souvent accompagnée du gestuel. Sa première langue lui servirait de fil d'Ariane au début pour souligner les dissemblances et les ressemblances de la première et la seconde langue. Cette forme de bilinguisme permet à l'enfant de s'approprier de deux langues avec une base solide sans une éventuelle perturbation psychologique.

2.3. Bilinguisme tardif

Le bilinguisme tardif commence tardivement comme son nom l'indique. L'enfant acquiert sa première langue de socialisation jusqu'à « l'âge de 6 à 7 ans » et il ajoute une nouvelle langue par l'entremise de l'école, d'un déplacement familial ou l'envie de vouloir s'intégrer au groupe de ses pairs. Ce type de bilinguisme devient une sorte de rattrapage sur le plan linguistique. Il peut arriver à un enfant mais également à un adulte. Ce dernier peut vouloir comprendre une nouvelle langue pour exceller dans son milieu professionnel, faire des vacances lointaines par le biais des cours privés ou aux enseignements supérieurs. L'apprentissage tardif de la langue seconde se fera par un appui important sur la première langue. L'enfant ou l'adulte utilise la première langue comme guide pour avoir des repères linguistiques dans le but de mieux s'approprier de la nouvelle langue en phase d'acquisition. C'est sans doute dans cette perspective qu'Abdelilah-Bauer déclare que « c'est principalement dans ce cas que l'acquisition d'une langue tardive se caractérise par l'influence de la langue maternelle ». (Bauer, 2006). Cela nous fait dire que l'apprenant pourrait commettre des erreurs syntaxiques et lexicaux. Les langues ne sont pas souvent structurées de la même façon. Les nuances lexicales peuvent détourner le sens véritable du vocable prononcé par le locuteur apprenant.

Un dysfonctionnement de la prononciation peut être visible et peut alors détourner le sens voulu évoqué. Cela met à nu toutes les difficultés de l'apprentissage de la seconde langue tardivement surtout chez l'adulte.

3. Diglossie

Etymologiquement le concept « diglossie » vient du grec « *díglōssos* » et signifie « deux langues ». Ainsi, sa définition connaîtra des difficultés dans le temps. De Psichari jusqu'à Fishman en passant par Ferguson nous constatons une extension, qui ne nous laisse pas indifférent par rapport à définition.

Le terme diglossie est connu pour la première fois avec Jean Psichari. D'après ce linguiste français d'origine grec, il y a diglossie lorsque deux variétés d'une même langue sont en conflit. Une première qui est utilisée par la classe intellectuelle à l'oral comme à

l'écrit et une seconde qui est pratiquée qu'à l'orale par la majeure partie de la population. Alors, la première est plus valorisée que la seconde. Psichari s'est inspiré de la situation sociolinguistique de la Grèce de son époque où le *katharevousa* et le *demotiki*, deux variétés de la langue grecque, sont en conflit usuel. En partant de cette base sociolinguistique, Jean Psichari définit le terme de diglossie comme une situation linguistique où deux variétés d'une langue sont utilisées par un peuple d'une manière hiérarchisée. L'une gagne une place de prestige alors que l'autre est reléguée au second plan. C'est sans doute dans ce sens que Jardel remodèle la définition de Psichari dans son article « Le concept de « diglossie » de Psichari à Ferguson » en précisant qu'il :

Fait preuve de modernité dans son analyse dans la mesure où il introduit dans la signification du concept, à côté de faits purement linguistiques, l'aspect idéologique et conflictuel qui s'attache au phénomène. Il montre clairement en effet que le problème de la diglossie est lié à une situation de domination d'une langue et d'une variété sur une autre, créée par la pression d'un groupe de locuteurs numériquement minoritaires mais politiquement et culturellement en position de force. (Jardel, 1982 : 9).

Nous relevons une lutte sans merci de deux variétés d'une même langue. Cette définition nous semble limitée pour mieux étayer notre recherche. Néanmoins, nous devons le souligner pour montrer le début restreint du concept de diglossie.

Après Psichari, Charles Ferguson dans son article de 1959 élargit ce vocable au 20^{ème} siècle en montrant qu'il y a diglossie lorsque deux langues sont des variétés d'une langue première en se complétant réciproquement. L'une des variétés doit être considérée comme haute et l'autre comme basse. La langue dite haute est utilisée à l'écrit, dans l'administration, dans l'enseignement tandis que l'autre assure les communications ordinaires.

La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelque segment de la société – pour une conversation ordinaire. (Ferguson, 1959)

Nous comprenons avec Ferguson que les variétés de langue sont différentes du point de vue de leurs fonctions mais complémentaires. Ce fait est tout à fait normal. Chaque variété a un rôle à jouer dans la société. Les domaines d'emploi, les couches sociales qui les utilisent, et les lieux d'utilisation de chacune des langues diffèrent. Il y a une idée de complémentarité qui constitue le soubassement de la diglossie chez Ferguson. Toutefois, nous admettons que Ferguson n'a pas pris en considération l'aspect de deux langues différentes.

Selon Fishman, grâce à la diglossie, les langues minoritaires restent en vie. Il prophétise, en élargissant la définition du concept diglossie, la prise en considération de deux langues distinctes. Il ne s'arrête pas aux deux variétés d'une même langue. Pour lui, le contact de langues produit des effets de complémentarité. Son modèle diglossique devient « un fait social » et non « un fait individuel » d'après ses quatre points suivants :

- « Diglossie et bilinguisme » : dans ce cas de figure, la plupart des populations fait leur communication avec ces deux outils linguistiques selon la fonction de chacune d'elle.
- « Bilinguisme sans diglossie » : ici, il s'agit d'une situation de transition. Un migrant qui décide de s'adapter dans une autre communauté linguistique en conservant ses connaissances et pratiques de sa langue d'origine.
- « Diglossie sans bilinguisme » : dans cette situation, les populations vivant dans les campagnes sont surtout concernées car elles sont souvent monolingues même s'il y a une diglossie micro sociétale.
- « Ni diglossie, ni bilinguisme » : ce dernier cas de figure est purement théorique. Il ne concerne que des populations complètement isolées.

Cette classification définitoire du concept de diglossie nous rapproche à notre travail de recherche surtout avec le point « diglossie et bilinguisme ». En effet, dans nos classes à l'élémentaire le français est la langue officielle et de travail mais elle est accompagnée par d'autres langues nationales que la population a tendance à utiliser avec plus d'aisance. Donc, cette forme de diglossie met en relief la présence de deux langues différentes qui s'imbriquent dans les discours.

4. Compétence

Pour mieux camper la définition du terme « compétence » dans le domaine de l'éducation, il serait préférable de décliner l'historique du système éducatif sénégalais. En effet, le Sénégal a adopté une mission de formation de qualité pour ses écoliers en leur offrant

l'acquisition du savoir, savoir-faire et savoir-être utiles dans la vie quotidienne. C'est dans ce sens que son système éducatif a connu des réformes majeures. Cette situation nous intéresse et nous invite à l'aborder dans le cadre sociolinguistique.

Le système éducatif sénégalais a connu deux approches : l'entrée par les contenus et l'entrée par les objectifs. En ce qui concerne ce travail de recherche nous allons tenter d'évoquer leurs atouts et leurs faiblesses vis-à-vis de la qualité des enseignements apprentissages produits.

L'entrée par les contenus est la méthode la plus classique dans les classes. Ici, l'école était perçue comme un lieu de transmission des connaissances livresques. L'apprenant devait recevoir les contenus comme une bouteille qu'on remplit dans le but d'avoir la tête pleine. Pour ce faire, l'apprenant est passif car il est tenu d'écouter et de capter les enseignements de son maître. Ce dernier connaît tout et doit tout transmettre à ses élèves. Cette méthode d'entonnoir à la bouteille ne crée pas des têtes bien faites mais des cerveaux bourrés. Le souci d'une remobilisation des connaissances pour régler des situations-problèmes de la vie courante n'était pas pris en considération. C'est dans ce sens que le *Guide pédagogique* de la deuxième étape³ souligne dès son incipit :

Le caractère livresque et encyclopédique de l'enseignement (entrée par les contenus) a dès lors été décrit par de nombreux praticiens et théoriciens de l'enseignement, l'appropriation de nombreuses connaissances théoriques ne garantissant aucunement la possibilité que les élèves puissent les utiliser ou les mobiliser dans des situations de résolution de problèmes. (*Enseignement Élémentaire Guide Pédagogique 2008 : 07*).

Ici, nous constatons que l'enseignant est au centre des enseignements apprentissages car il a le devoir de transmettre des connaissances à son élève. Ce dernier est très souvent passif à la limite complètement désintéressé aux cours. L'instituteur parle souvent sans répondre. Certaines matières (éveils) ne sont pas évaluées après son déroulement pour jauger le degré d'atteinte de la compréhension chez l'apprenant. Ce phénomène crée des incompetents face à une situation à résoudre dans la vie de tous les jours. C'est pourquoi, dans le contexte sociolinguistique, les SEA à l'école élémentaire ne nous donne pas l'occasion d'occulter la dimension que jouent les langues dans le fonctionnement des enseignements. En

³ Cours élémentaires première et deuxième année (CE1 et CE2)

1987, le programme des classes pilotes ont porté leur choix sur une nouvelle approche connue sous le nom de la Pédagogie Par les Objectifs (PPO) pour pallier les limites de la première entrée.

L'approche par les objectifs vise à corriger les limites exposées par l'approche par les contenus en morcelant les enseignements apprentissages. Ce caractère d'atomisation des connaissances révèle un manque d'aptitude, de corrélation des connaissances de la part de l'apprenant pour mieux l'outiller face à un problème de la vie. A la sortie de leur formation, les formés montrent leurs incompétences à résoudre les situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés. La passiveté, l'inaction et la lenteur d'exécution caractérisent encore les produits de cette approche. Par conséquent, nos lectures ont révélé que le phénomène langagier existant dans la démarche impacte négativement sur la qualité des enseignements. Dans cette recherche, nous orienterons l'analyse sur l'imposition du monolinguisme français qui pourrait être un facteur de blocage dans le processus de la compréhension des contenus enseignés dans les écoles élémentaires. La PPO n'a pas également réussi à installer le sens de la mutualisation pour une meilleure production dans l'administration. C'est pourquoi les planificateurs ont fait un diagnostic du mécanisme de formation éducatif qui souligne trois causes principales :

- L'entrée par les objectifs a encouragé une formation parfois pléthorique d'objectifs dits comportementaux. Cette façon, a-t-on constate, a conduit à une atomisation et à une juxtaposition plus ou moins linéaire des connaissances que les élèves devaient acquérir. En conséquence, la plupart des élèves ne peuvent pas restructurer en des ensembles significatifs la connaissance acquise, ce qui rend difficile leur mobilisation et leur transfert lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes d'apprentissage ou de vie courante.
- Elle met l'accent sur les apprentissages cognitifs et comportementaux simples au détriment des apprentissages socio-affectifs ou complexes.
- La PPO fait perdre de vue l'articulation des objectifs avec les finalités et les buts de l'éducation. (*Guide Pédagogique Enseignement Élémentaire 2008 : 07*)

Cette approche de PPO expose aussi ses limites. L'enfant n'arrive toujours pas à être compétent face aux obstacles de la vie quotidienne. Il bute sur le langage, sur les mesures, sur les calculs, sur l'éveil ; bref il ne peut pas mobiliser ses acquis pour un éventuel transfert de

compétence et régler ses problèmes tout seul. Toutefois, nous verrons dans nos analyses de données que le monolinguisme français pèse lourd négativement dans la balance de la motivation, l'engagement des élèves, la compréhension, entre autres. C'est dans ses achoppements qu'est née l'approche par les compétences avec laquelle le système éducatif sénégalais fait usage aujourd'hui.

L'Approche Par les Compétences (APC) ou la méthode curriculaire qui est née sur le creux de deux systèmes mosaïques se fonde sur deux théories : la théorie dite constructiviste et celle appelée socioconstructiviste. Selon la première, une connaissance se forge à partir d'une capitalisation des expériences ; alors que la seconde théorie cultive l'idée selon laquelle l'acquisition d'une connaissance est fortement liée à l'environnement social où évolue le sujet apprenant. Alors, pour que l'apprenant soit compétent il doit bénéficier d'un enseignement inspiré de son vécu quotidien lié à une expérience gagnée des contenus à enseigner d'une manière fragmentée. C'est pourquoi le *Guide Pédagogique Enseignement Élémentaire* définit l'entrée par les compétences comme « un ensemble planifié de finalité, d'objectifs, de contenus, de méthodes pédagogiques, de manuels, de stratégies de formation des maîtres et de modalités de formation ». Nous comprenons par-là que la méthode curriculaire souhaite prendre en charge une formation atomisée des apprenants ayant comme sous-jacent la définition des objectifs d'enseignement apprentissage. Ces objectifs en fraction seront réunis dans des exercices pratiques ou une situation d'intégration pour permettre à l'enfant de s'exercer aux défis de la vie de tous les jours en convoquant ses connaissances reçues par compte-goutte. Avant d'arriver à cette phase d'intégration, notre présence sur le terrain a montré que chaque situation problème dans le processus d'enseignement a recours à une langue de la localité pour faciliter la compréhension du contenu.

Le terme « compétence » est employé dans différents secteurs professionnels. Ainsi, il est un concept étudié dans les entreprises d'une manière particulière en faisant référence à la gestion des ressources humaines. Il est également souligné dans le domaine de la santé, des sciences de l'éducation et dans tant d'autres domaines. Selon *Le Petit Robert (2018)*, la compétence est « une connaissance, une expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne la qualité pour bien juger ». C'est dans ce sens que l'entrée par les compétences, dans le domaine de l'enseignement, définit le terme « compétence » en le

divisant en trois catégories : la compétence de cycle, la compétence d'étapes et la compétence de base.

4.1. Compétences de cycle

Dans la compétence de cycle⁴, l'apprenant devra être capable de manifester des aptitudes de résolution de problèmes devant une situation de la vie quotidienne par rapport à son niveau d'étude. Le terme compétence est mis au pluriel car il relève de plusieurs dimensions : soit une addition des compétences de base et celles de section ; soit une sommation des trois années du préscolaire et les six autres de l'élémentaire. Ce parcours de formation scolaire devra être synonyme d'une capitalisation des connaissances théoriques et empiriques qui aideraient l'enfant à être autonome face aux aléas de la vie. Cette compétence sera jaugée par un examen en ressources⁵ et en compétences dans tous les domaines (français, mathématiques, découverte du monde et éducation au développement durable) afin de décliner la compétence de l'apprenant avant son admission au collège. Nous précisons que nous nous focalisons sur la maîtrise des ressources qui est très liée à une segmentation des connaissances par des processus d'enseignement de 30 ou de 60 minutes, pour mieux définir le terme « compétence ». *Le Guide Pédagogique* évoque comme définition des compétences de cycle en ces termes : « elles correspondent au profil de sortie du préscolaire, de l'élémentaire, de l'école communautaire de base et de l'alphabétisation ». (*Guide Pédagogique Enseignement Élémentaire 2008 : 11*). Il attribue la compétence à l'apprenant qui a réussi à avoir la moyenne aux critères d'évaluation en fin d'étude primaire, le Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires (CFEE). Autrement dit, l'enfant qui arrivera à obtenir la mention passable devant une situation correspondant à son niveau d'étude lors des

⁴ Du CI au CM2

⁵ Evaluation des connaissances en objectifs d'apprentissage ou spécifique

enseignements apprentissages est considéré comme compétent. Cette aptitude à mobiliser les connaissances acquises depuis des années pour résoudre un hiatus est un marqueur, un signe qui exhibe la compétence de l'apprenant. L'aspect linguistique joue un rôle prépondérant lors de la résolution de plusieurs difficultés ; car l'être humain est avant tout un animal qui tient des interactions avec ses pairs par le biais de la langue. Le CFEE est évalué par l'entremise de la langue d'enseignement, le français.

4.2. Compétences d'étape ou de section

Les compétences d'étape ou de section ont une visée différente de celle des compétences de cycle. Elles s'attardent sur l'aptitude exposée par l'apprenant au terme de chaque étape. Au cycle élémentaire, il y a trois étapes que sont : la première étape qui est constituée de deux classes à savoir le Cours d'Initiation et le Cours Préparatoire, la deuxième étape, il y a le Cours Élémentaire première année et le Cours Élémentaire deuxième année et la troisième et dernière étape qui met en évidence le Cours Moyen première année et le Cours Moyen deuxième année. Ainsi, à la sortie de chaque section, l'apprenant devra avoir une compétence requise qui lui permettra de régler ses besoins quotidiens. Cela montre la capacité d'agir de l'enfant selon son âge et ses connaissances acquises. En somme, « elles définissent le profil de sortie pour chaque étape ou chaque section ». (*Guide Pédagogique Enseignement Élémentaire 2008 : 11*). Linguistiquement parlant l'apprenant doit être capable d'interagir par l'entremise de la langue d'enseignement selon le programme mis en place par l'Etat. Chaque section normalement installe un savoir, un savoir-faire et un savoir-être qui donnent à l'enfant la compétence d'agir avec autonomie face aux aléas de la vie de tous les jours.

4.3. Compétences de bases

Les compétences de base constituent des éléments fondamentaux minimaux que l'apprenant a l'obligation de maîtriser à la sortie d'un niveau ou classe. Elles représentent les parties essentielles comme marqueurs d'un niveau de maîtrise qui permettra à l'apprenant de pouvoir tenir aux programmes de la classe supérieure. Ces compétences de base sont évaluées par le maître avec des critères de tri. Seul l'apprenant qui maîtrise les notions basiques en théorie et en pratique est considéré comme compétent. Pour mieux définir la notion de

compétences de base, nous ferons référence au *Guide Pédagogique* : « elles sont indispensables à la poursuite des enseignements ultérieurs. Elles doivent être maîtrisées par tous les élèves et évaluées par l'enseignant ». (*Guide Pédagogique Enseignement Élémentaire 2008 : 11*).

Donc, nous pouvons dire que la compétence revient à exposer la capacité qu'un apprenant montre devant une situation de résolution de problème en classe ou en dehors de la classe. Cette maîtrise se base sur les attitudes langagières à travers les interactions entre maître et élève. Ce dernier mobilise ses acquis dans le but de faire valoir son savoir, son savoir-faire et son savoir-être. La compétence chez l'élève s'identifie aux niveaux disciplinaire, interdisciplinaire et transversale. La compétence disciplinaire est le fait de convoquer un ensemble de connaissances dans une discipline pour régler un problème de la discipline. La compétence interdisciplinaire est l'aptitude de rassembler des ressources dans différentes disciplines pour résoudre un problème donné ou qui s'impose à l'enfant. La compétence transversale est la capacité à mobiliser les connaissances communes à plusieurs disciplines dans le but de résoudre des situations-problèmes familières, scolaires...

Une compétence a cinq caractéristiques selon le *Guide Pédagogique* :

- Une compétence exige la mobilisation d'un ensemble de ressources disponibles chez l'enfant ;
- Une compétence est une finalité, une fonction ou une utilité sociale ;
- Une compétence est liée à une famille déterminée de situations ;
- Une compétence est évaluable à travers des situations-problèmes particulières, différentes de celles exploitées en classe par l'enseignant en cours d'apprentissage, mais de même nature ou appartenant à la même famille de situations-problèmes ;
- Une compétence est une réalité complexe. Son installation requiert de la part de l'apprenant une maîtrise progressive et graduée en difficulté. (*Guide Pédagogique Enseignement Élémentaire 2008 : 13*).

La compétence pourrait être définie comme une capacité de mobilisation de connaissances pour un objectif de résolution des problèmes de la vie. Elle peut être évaluée ; c'est pour cela une personne peut être compétente ou non selon le degré de sa réussite face à une situation-problème. Donc la compétence est fortement liée à la compréhension des énoncés et des consignes reçues. Cela nous renvoie à la langue ou aux langues utilisé(es) dans les SEA pour tirer l'apprenant vers la compétence. Au terme de chaque leçon, l'apprenant

devrait être capable de manifester des comportements meilleurs face à une situation qui lui causait de problèmes. Alors, le bi-plurilinguisme jouerait un rôle prépondérant dans l'installation des compétences. Certainement, nous allons le décrypter davantage dans la deuxième partie de notre recherche.

En somme, nous pouvons comprendre dans ce chapitre que la définition des concepts ci-dessus constitue le fil conducteur de notre démarche. Elle nous a permis d'apporter des éclairages, en se basant sur les écrits des spécialistes, du bi-plurilinguisme, du bilinguisme, de la diglossie et de la compétence. Ces vocables forment le nœud de notre objet de recherche. Leur clarification facilite la compréhension du contenu de la méthode utilisée dans ce travail.

Chapitre 2 : Etat des lieux sur la situation sociolinguistique à l'école

Dans ce chapitre, nous allons évoquer l'état des lieux de cette recherche en mettant l'accent sur les attitudes langagières des instituteurs et apprenants lors du processus d'enseignement. Nous rappelons que peu de chercheurs ont travaillé sur le bi-plurilinguisme dans les SEA à l'élémentaire dans la région de Ziguinchor. Louis-Jean Calvet affirme dès l'incipit de son livre : *La sociolinguistique* : « Les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs » (Calvet, 2017 : 01). Ainsi, les langues parlées en Casamance définissent le passé des peuples qui y vivent actuellement. Dans notre zone de recherche plusieurs langues sont utilisées. Cela fait ressortir un parler métissé des jeunes scolarisés dans la région. Cela donne naissance à un « code mixte » selon Sow.

Mais, ce code mixte n'est-il pas inculqué aux apprenants d'une manière tacite dans le processus des enseignements ? Nous donnerons une réponse à cette interrogation dans la deuxième partie de ce travail de recherche.

Notre site de recherche est un établissement scolaire qui a fait l'expérimentation des classes bilingues en son sein. Ce programme d'insertion des langues nationales dans les écoles, ELAN-Afrique⁶, en phase-test officiellement pratiqué, a eu une durée de vie très courte. La mort physique de ce projet n'a pas naturellement tout emporté. Des conséquences du bilinguisme sont encore remarquées lors des pratiques de classe. Dans cet établissement personne ne parle de pratique du bilinguisme mais nos observations nous révèlent un monolinguisme maquillé.

La présence des langues nationales dans les écoles offre une situation d'emprunt, de mélange et d'alternance linguistique aux locuteurs plurilingues qui cherchent une porte de sortie pour arriver à une meilleure compréhension de leurs idées émises. Cette aisance de manipulation des langues dans les classes est une des conséquences du bilinguisme français-diola appliqué dans cet établissement depuis 2005 jusqu'à la fourchette des années 2018. Un bilinguisme sectoriel a été porté par le programme ÉLAN-Afrique, en phase test, selon la

⁶ École et langues en Afrique Noire

majorité des communautés linguistiques qui fréquente chaque école choisie. Sa durée de vie petite qu'elle soit à laisser des traces indélébiles dans les interactions à l'école MAD. Nos lectures et enquêtes ont révélées que ce projet n'a pas été bien encadré ni suivi : aucune motivation pour les enseignants qui exécutaient un travail supplémentaire, manuels insuffisants, formation des enseignants très limitée... Ces attitudes ont participé activement à la mort du bilinguisme français-diola à MAD. C'est pourquoi des chercheurs comme Diop, Ndiaye et Sow, chercheurs chevronnés à l'Université Assane Seck de Ziguinchor, ont démontré la capitulation des projets porteurs de mise en valeur des langues nationales dans le système éducatif sénégalais à cause d'un d'une bonne implantation de la langue française en son sein :

Longtemps, le monolinguisme a régné en maître permettant ainsi de survaloriser le français au détriment des langues nationales. Certains programmes tels ÉLAN, PALME, ARED, UNESCO-BIE, etc. récemment initiés ont tenté de prendre en charge le bilinguisme. (Diop, Ndiaye et Sow, 2020 : 69)

Diop, Ndiaye et Sow invitent l'Etat du Sénégal d'une façon tacite à revoir sa politique linguistique afin de l'orienter vers un bilinguisme. Ce dernier pourrait donner un véritable coup de fouet au système éducatif sénégalais dans la perspective de mieux outiller linguistiquement parlant les apprenants de l'élémentaire. Partir d'une langue première pour aboutir à une langue seconde serait le chemin à parcourir pour une meilleure installation des compétences chez l'enfant.

Le vouloir de s'exprimer correctement en français pour mieux expliquer les leçons aux enfants se lit sur les visages de certains instituteurs. Toutefois, la maîtrise des tournures grammaticales liées à la syntaxe constitue des achoppements qui poussent le locuteur à faire usage à une langue nationale. L'émetteur peut rencontrer des difficultés pour expliquer concrètement des concepts mentalistes aux jeunes apprenants. Ainsi, il passe par les langues nationales d'une manière laconique afin d'atteindre son objectif. Caroline Juillard a explicité les principales causes de ce phénomène langagier en citant Dreyfus et Juillard 2004b, Dreyfus 2007 dans son article « L'enseignement bilingue à l'école primaire au Sénégal » 2017 en ses termes : « une extrême diversité des formations, des parcours et des pratiques de classes des enseignants sénégalais, dans le secteur formel ».

L'apprenant manifeste également l'envie de répondre correctement aux questions posées par le maître dans le but de vouloir lui montrer qu'il a compris le contenu de son message et manifester un comportement langagier d'un bon écolier. A travers cette étude de terrains, nous avons constaté que les apprenants qui s'expriment mieux en français dans les classes sont ceux qui occupent les meilleurs postes du gouvernement scolaire, ils représentent leurs pairs au CGE⁷ et à l'APE⁸. Par-là, nous constatons que la langue française malgré la place qu'elle cède petit à petit aux langues nationales dans les classes reste une langue « de prestige social, de modernité ainsi que comme un outil de la mobilité sociale ascendante » (Auzanneau & Fayolle, 2011 : 4). Le français reste alors une langue de domination et de prestige malgré la présence des langues nationales qui la surplombent dans certaines situations alambiquées dans les SEA. Ce conflit linguistique nous donne l'occasion de développer l'aspect multilingue, l'historique du français comme langue et la situation linguistique actuelle dans la zone de recherche.

1. Contexte historique de la langue française à l'école

L'implantation de l'école française a été l'un des outils de la conquête des esprits des africains et de la perpétuité de la culture française en imposant le français comme langue d'enseignement. L'enseignant avait même la possibilité de punir tout élève qui faisait usage d'une autre langue que le français à l'intérieur de l'école. Celui qui s'exprimait dans sa propre langue risquait des brimâtes, des humiliations avec le port d'un « symbole⁹ ». Un monolinguisme au sens pur et dur du terme était en vigueur. Enseignants et apprenants font beaucoup d'efforts pour se conformer à la règle selon laquelle la présence d'une seule langue à l'école. Le monolinguisme du français s'installe alors comme une *lingua franca* pour assurer l'harmonie d'une union autour d'une langue dans la société sénégalaise en général et celle de la Casamance en particulier. Ainsi, « L'usage exclusif du français s'est imposé à l'école primaire et où tout type de bilinguisme régional ou social était déprécié, voire suspect ». (Caroline Juillard, 2017 : 73).

⁷ CGE : Comité de Gestion de l'Ecole

⁸ APE : Association des Parents d'Elèves

⁹ Un gros objet porté par un usager de la langue locale à l'école

Par ailleurs, la langue française s'inscrit dans le cadre l'union d'un peuple purement multilingue. L'école ne pouvant pas faire un choix à partir d'une pluralité de langues locales qui n'avaient pas le statut national, prend la langue française pour assurer la formation scolaire des enfants sénégalais qu'elle a le devoir de les éduquer. Son rôle étant de dissiper la pluralité linguistique permet à l'école d'être le socle d'une construction linguistique homogène et valorisante de la langue française. Ainsi, l'école devient le levier sur lequel il fallait appuyer pour étouffer les langues locales en installant le français. Cette promotion de la langue française met à nu son statut hégémonique qui invite tout le peuple sénégalais à s'unir autour d'elle pour une entente linguistique d'une nation diversifiée linguistiquement parlant. Pour mieux appréhender cette valorisation de la langue française dans les écoles au détriment des langues locales, nous allons recourir aux propos du Président Léopold Sédar Senghor dans la revue *Esprit* :

La colonisation ne doit pas être considérée comme une catastrophe mais plutôt comme un avènement et nous devons nous servir de ce merveilleux outil trouvé dans les décombres du régime colonial, de cet outil qu'est la langue française. (Senghor, novembre 1962).

Cette idéologie de Senghor va faciliter l'installation du français dans l'administration sénégalaise. Ainsi, le fait de parler cette langue donne ce que Sow appelle une « ascendance sociale ». Pour y arriver, l'école était la seule passerelle. Elle inculquait, imposait et même surveillait l'usage du français singulier en son sein. Certains enseignants continuaient à tenir leur discours en français à l'endroit de leurs écoliers en dehors de l'école. Elle était la langue de référence, porteuse de culture des assimilés. Parler le français renvoyait à l'intellectuelle.

En outre, voulant assurer sa mission évoquée plus haut, la langue française est mise sur une voie de survie sans danger. Elle doit étouffer ses concurrentes déjà bien installées à tout prix. Une guerre des langues où l'une est protégée et mieux armée que ses antagonistes se révèle dans les écoles. L'enfant arrive avec une langue de première socialisation en développement qu'il doit reléguer au second plan au profit d'une nouvelle à acquérir. Donc, une guerre des langues à forces inégales se pose. La stratégie de l'école serait alors l'installation des garde-fous que Ndiémé Sow appelle les relations horizontale et verticale tissées entre la langue française et celles dites locales :

– Une relation horizontale qui place les langues locales sur un même pied (joola, mandinka, wolof, etc.)

– Une relation verticale qui voudrait que le français occupe une place de choix et surplombe les langues locales. (Sow 2017 : 255).

La première serait un traitement égal à toutes les langues trouvées sur place dans le but de leur donner un statut moins important que celui de la langue officielle. La deuxième serait d'attribuer plus de valeur au français qui doit émerger sur les autres. Ce classement des langues qui s'opère, montre combien le français occupait une place de prestige à l'école élémentaire ; mais aussi dans la société car elle donne une ascendance sociale. Celui qui s'exprime à travers elle, est vu comme une personne intelligente et surtout assimilée.

2. Statut actuel du français et les langues nationales

Dans les écoles élémentaires à Ziguinchor, le français et les langues nationales sont en contact et en compétition.

2.1. Le français

Le Sénégal est un pays francophone et même francophile pour certains. Pour rappel, son premier Président de la République, fut un des membres fondateurs de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) ayant comme objectif majeur la promotion de la langue française dans son évolution. Son successeur, Abdou Diouf fut élu trois fois Secrétaire Général de cette organisation. Ce « merveilleux outil » linguistique trouvé dans les décombres de la colonisation coule dans les veines des sénégalais comme tout autre langue nationale.

Le français se trouve comme langue de communication interethnique dans tous les centres urbains du pays et même dans certains milieux ruraux. L'usage du français est fréquent où le wolof n'est pas forcément utilisé, ce qui lui assure son statut de langue seconde dans le champ du répertoire linguistique des Sénégalais. Le français n'est plus perçu comme langue du colonisateur mais plutôt comme une composante du patrimoine linguistique national. (Daff 1998 : 1).

Certes, la langue française, occupait une place de très haute dimension dans la société sénégalaise. D'ailleurs comme nous l'avons souligné plus haut : l'école sénégalaise est conçue avec un monolinguisme du français. C'est pourquoi le Sénégal a affirmé sans aucune ambiguïté le choix de la langue française dès l'Article premier de sa *Constitution* du 7 janvier 2001 : « La langue officielle de la République du Sénégal est le Français ». Cette langue a toujours occupé une position confortable dans l'administration. Tout sénégalais qui aspire à travailler dans l'administration est motivé par une maîtrise de la langue française pour gagner la confiance en soi et celle de ses collègues. Par conséquent, « Les motivations pour apprendre le français sont donc essentiellement économiques et sociales » (Frath et Sow, 2022 : 02). Celui qui la parle est écouté et respecté, car il est considéré comme une personne intelligente. Toutefois, aujourd'hui, le français en tant que langue institutionnelle est côtoyé par d'autres langues nationales dans beaucoup de secteurs. La langue française, langue officielle commence à perdre la guerre dans les écoles par rapport à son utilisation singulière. En général, dans l'administration les agents se communiquent très souvent en langues

nationales. Cela veut dire que l'utilisation des langues nationales prime à l'oral mais à l'écrit le français est employé. Ce phénomène est un signe qui mérite d'être décrypté par les spécialités dans un pays où la langue officielle n'est pas celle qui est utilisée à gré dans les discours administratifs.

Dans les écoles, l'enseignant bloqué pendant le déroulement de sa leçon fait appel aux langues nationales pour s'en sortir. L'apprenant s'engage davantage dans le processus de construction de sa propre connaissance si l'explication du maître est faite en langue nationale et en français. Ce mélange de langues invite l'apprenant à mieux valoriser sa participation par le biais de l'installation des connaissances scolaires. Entre élèves, les langues nationales surplombent et noient complètement le français. Durant l'enquête, nous avons constaté un usage pluriel des langues (française et nationales) dans les écoles. Le français commence à perdre son usage singulier dans le système éducatif sénégalais car les enseignants et les apprenants « introduisent timidement les langues nationales dans le cursus scolaire, principalement le wolof, une langue véhiculaire nationale ». (Diop, Ndiaye et Sow, 2020 : 56).

La langue française n'est plus la seule et unique langue d'enseignement dans les écoles. Elle est côtoyée, soutenue par d'autres langues sénégalaises dans l'objectif d'aider les allocutaires d'interpréter les énoncés des locuteurs. D'après nos observations et entretiens, les apprenants comme les enseignants font usage des langues nationales dans le système éducatif sénégalais. Cela les aiderait à gagner du temps durant le processus d'enseignement et met tous les acteurs de l'éducation à l'aise. Quoi qu'on dise, le français n'est pas la seule et unique langue dans les activités scolaires *intra-muros*.

Les interactions se tiennent en code mixte et génèrent un parler souvent appelé le français d'Afrique. En effet, les anciennes colonies françaises d'Afrique surtout la Côte d'Ivoire, le Togo, le Burkina-Faso, le Cameroun, etc. s'expriment d'une façon particulière par rapport aux français de souche. D'ailleurs, nous rappelons que le Cameroun a une langue véhiculaire nommée « Cam français ». Elle est un mélange pur et dur d'une langue locale camerounaise au français et l'anglais. Cela dénature le français en confirmant les idées des dramaturges congolais, Tchicaya U Tam 'si et Sony Labou Tansi. Le premier disait, en parlant de son rapport avec le français en tant que langue : « la langue française me colonise.

Je la colonise à mon tour ». (André-Patient Bokiba 1999 :15)¹⁰. Dans ce même ordre d'idées, le second affirme :

La langue, c'est la poésie et les idées qu'il y a derrière, ce n'est pas le dictionnaire. Il ne faut pas être piégé par le dictionnaire, ni par la syntaxe d'ailleurs. Je crois plutôt qu'il faut inventer un langage. Or, ce qui m'intéresse, moi, ce n'est pas la langue française, c'est le langage que je peux y trouver, à l'intérieur, pour arriver à communiquer. (Devésa 1996 : 324)

Cette intention de tordre le cou à la langue française montre nettement qu'elle est en situation de déclin en général en Afrique et en particulier à l'école élémentaire au Sénégal par son usage de moins en moins unique. Tansi veut nous montrer que seule la langue française est incapable de faire ressortir toute la réalité africaine. Donc, il nous faut des emprunts à nos langues nationales pour la compléter surtout lors de nos enseignements apprentissages d'où un affaiblissement de la puissance du français. Dans nos classes, le système éducatif passe par le biais du CEB¹¹ pour demander à tout instituteur d'amorcer sa leçon par le vécu quotidien de l'apprenant. Alors, si toute la réalité sénégalaise ne serait difficile d'être exprimée dans toute sa valeur en français, l'usage des langues nationales deviendrait une obligation pour visualiser le vécu de l'enfant. Ces circonstances drainent une présence plus ou moins forte des langues nationales dans le discours des interlocuteurs à travers les SEA.

2.2. Les langues nationales

Au Sénégal, il y a plusieurs langues nationales. C'est un peu étrange de les employer au pluriel dans un seul Etat ; mais cela ne choque pas ceux qui connaissent le multilinguisme sénégalais. Ces langues sont des outils de communication qui s'inscrivent dans une dynamique relationnelle. Comme les frontières linguistiques scolaires sont devenues poreuses ; les usagers des langues nationales raffermissent leurs relations amicales, familiales au sein de la sphère scolaire par leurs langues de première socialisation. Le wolof tend à jouer le même rôle à l'oral que le français, c'est-à-dire qu'il est une lingua franca qui assure une intégration à l'extérieur et à l'intérieur de l'école pendant même le déroulement des cours. A

¹⁰ <https://gerflint.fr/Base/chili3/bokiba.pdf>

¹¹ CEB : Curriculum de l'Education de Base

l'oral, les langues nationales tendent vers le même statut que le français à l'école ; elles débloquent toutes circonstances difficiles en français qui pourraient empêcher la compréhension du contenu à enseigner.

Dans le souci de susciter le sentiment d'appartenance chez l'enfant au sein du milieu scolaire, l'utilisation des langues nationales y joue un rôle très important. Le maître comme les enfants n'ont plus le complexe d'infériorité de s'exprimer en langues nationales par mélange ou alternance avec la langue institutionnelle. C'est pourquoi, il serait intéressant d'analyser dans la deuxième partie de ce travail comment les enseignants et les apprenants utilisent les langues nationales et le français dans les SEA tout en « préservant un français normé et empêchant la créolisation des langues en contact » (Daff citant M. Calvet, 1969, p. 89). C'est dans ce sens que Sow fait la dichotomie d'usage du français et les langues nationales par rapport à leurs emplois. Pour elle, ces usages permettent la démarcation entre une « langue institutionnelle (Français) » et une « langue relationnelle (wolof) ». (Ndiémé Sow 2020 : 149). Toutefois dans les classes les relations institutionnelles comme relationnelles se croisent et sont difficiles à distinguer. C'est l'exemple du wolof qui est en pleine compétition avec le français à tous les niveaux : institutionnel et relationnel. Ce qui lui donne également un statut institutionnel informel. D'ailleurs, dans ses ambitions avec son Plan Sénégal Emergent (PSE), le gouvernement du Sénégal, évoque des objectifs stratégiques dans l'axe 2 (Capital humain, Protection sociale et Développement durable) une valorisation des langues nationales en prévoyant leurs promotions :

Éradiquer l'analphabétisme et promouvoir les langues nationales, avec la diversification de l'offre d'Education Non Formelle (ENF), la construction et l'équipement de structures d'ENF, la promotion des langues nationales dans l'enseignement de base et dans l'alphabétisation et la codification des langues nationales et promotion de la recherche linguistique. (Plan Sénégal Emergent, 2014 : 64)

L'objectif de promouvoir les langues nationales pourrait renforcer leurs statuts à l'oral et même à l'écrit. Sa phase écrite en balbutiement devrait être soutenue par la création des journaux écrits en langues nationales. Pourtant, à travers nos observations dans certaines classes nous avons noté des affiches en langues nationales venant du Ministère de l'Education Nationale (MEN) qui mettent en relief les mesures barrières contre la COVID-19. Ces

situations montrent une présence des langues nationales à l'écrit comme l'atteste cette affiche :



Affiche en français-wolof

Depuis des décennies, le Parlement sénégalais peut s'exprimer en langue nationale. Les propos d'un député en langue française sont traduits en langues nationales (Peul, Sérère, Wolof, Diola, Malinké et Soninké) d'une manière simultanée et vice-versa. L'Assemblée Nationale qui réunit tous les représentants de chaque département du pays a pris en considération l'aspect multilinguistique du Sénégal et l'importance d'une éventuelle mise en valeur des langues nationales. Il serait important de mettre le doigt sur l'aspect intégrateur de toutes les strates sociales au même degré de compréhension de ce qui se passe à l'Assemblée Nationale. Cette prise en charge décomplexée des langues nationales donne à ces moyens de communication un statut privilégié qui progresse vers toutes les parties de l'administration sénégalaise.

L'Assemblée nationale sénégalaise s'est équipée pour traduire les débats en son sein simultanément en six langues nationales. C'est une première dans ce pays qui a le français comme langue officielle. Le « système d'interprétation simultanée » des débats au Parlement, officiellement inauguré [...], « permettra à la majorité des députés de s'exprimer dans leur langue maternelle, de suivre et de participer aux débats en séances plénières », indique dans un communiqué le Parlement. (Le Point, 2014).

De nos jours, le Sénégal a vingt-six (26) langues nationales codifiées. Toutefois le wolof connaît une ascension fulgurante par rapport aux autres langues à travers. Ce phénomène a connu des études approfondies de la part des chercheurs sociolinguistes comme Louis-Jean Calvet, Martine Dreyfus, Caroline Juillard, Isabelle Leglise, Joseph Jean François Nunez, Ndiémé Sow, etc.

Wolof et Mandinka sont en compétition, en tant que véhiculaires urbains, mais le wolof est la langue du plus grand brassage et celle du centre-ville. La présence accrue dans les interactions citadines du wolof, langue identifiée par les adultes comme la langue du nord, et par les jeunes comme la langue du pays en entier et comme leur langue, est en train de modifier la configuration sociolinguistique urbaine. (Juillard 2005 : 121).

Le wolof est devenu lingua franca ; car elle est la langue la plus utilisée au Sénégal et elle assure de nos jours la cohésion sociale et un brassage ethnique. Dans les lieux de socialisation comme les marchés, les terrains de jeux, les écoles, le wolof émerge au sommet de la hiérarchie des langues. A Ziguinchor, même si beaucoup de personnes du troisième âge sont réfractaires au wolof, les jeunes et la gente féminine en font un crédo pour assouvir leur maintien à la socialisation et à une mise à niveau linguistique sur le plan national. Ce phénomène est présent dans notre zone de recherche. Le wolof devance des autres langues nationales mais n'arrive pas encore à égaler le français dans les SEA.

3. Le code mixte

Le code mixte est un impact du contact des langues. Ce contact engendre des façons de parler comme le mélange ou l'alternance de langues, dans la mesure où l'émetteur et le récepteur codent et décotent successivement le contenu du message moulu dans différentes langues ; d'où la notion de code.

3.1. Le code mixing

Le code mixing est un impact généré par le contact des langues. Il devient un phénomène très récurrent dans le parler des casamançais. Ziguinchor est une zone où les langues sont en contact permanent. Ce fait de contact des langues a donné un parler hybride à la population d'enquête. Dans son fameux livre, *La sociolinguistique*, Louis-Jean Calvet définit le code mixing en passant par les discours ou énoncés d'un sujet parlant :

Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle mélange de langues (sur l'anglais code mixing). (Louis-Jean Calvet 2017 : 15).

Ce linguiste français contemporain avance que l'utilisation tour à tour de deux langues d'un locuteur souligne qu'il a une assise sur ces deux langues. Alors, Le code mixing est une caractéristique du bilinguisme, trilinguisme ou même plurilinguisme. Si un locuteur parvient à mélanger convenablement des syntagmes dans une phrase avec l'utilisation des langues différentes dans son discours en lui donnant un sens décodable ; il pratique le code mixing. Il affiche une capacité de manipulation avec des bribes de langues tissées qui portent un sens décryptable par son allocutaire. En résumé, il est un bilingue ou plurilingue.

Le parler d'aujourd'hui des enseignants ainsi que celui des élèves dans le déroulement des enseignements apprentissages montrent une ouverture aux langues nationales. Ces langues entretiennent des relations qui donnent naissance au code mixte. Le mixing est une stratégie de communication de plusieurs langues utilisées d'une manière mélangée. Les unités linguistiques des différentes langues sont croisées pour agrémenter le discours avancé par l'énonciateur ; c'est-à-dire le locuteur tisse ses propos par l'entremise des segments de langues x et y. Le code mixing est décliné comme :

Une stratégie de communication [...]. Il est caractérisé par le transfert d'éléments d'une langue Ly dans la langue de base Lx ; dans l'énoncé mixte qui en résulte on peut distinguer des segments unilingues de Lx alternant avec des éléments de Ly qui font appel à des règles des deux codes. (HAMERS et BLANC : 1983).

Dans nos écoles, le mixing est souligné à travers le parler des jeunes. L'école est un véritable lieu de socialisation et d'intégration des jeunes apprenants. Elle est également une

machine de fabrication d'un produit linguistique mélangé grâce ou à cause de sa matière première. Le wolof étant la *lingua franca* permet à chaque individu du milieu d'exercer sa pratique ou son apprentissage auprès de ce qu'il entend et voit. Le mélange des fragments du français et ceux des autres langues du milieu en forte relation dessine ce que Sow appelle le « mélange codique ou le métissage langagier ». Les visées sont les mêmes mais les appellations diffèrent. Le français ou une autre langue nationale qui sous-tend un discours en classe est hybride. Des vocables des autres langues s'y mélangent et dénotent le caractère du côté mixte.

Le code mixing est une « alternance intraphrastique » selon Dreyfus et Juillard. Cette façon d'usage des langues dans un énoncé se produit fréquemment durant des échanges lors d'un repas, pendant une partie de jeux ou lors d'une explication d'une leçon. La discussion se déroule d'une manière délibérée. Elle est plus naturelle et spontanée que le switching ou « l'alternance interphrastique ».

Il est alors convenu chez les linguistes et sociolinguistes que le code mixing est un dérivé du contact des langues et une caractéristique du bilinguisme ou du plurilinguisme. Mais, il n'est pas le seul. Le code switching est un autre parler qui mérite d'être développé.

3.2. Le code switching

Le switching superpose des séquences de différentes langues d'une manière alternée. Il montre la présence de deux ou plusieurs langues chez le sujet parlant. L'émetteur fait une activation conjointe ou simultanée de langues très souvent complémentaires selon l'énoncé oralement déclaré. L'un des linguistes classiques définit le code switching comme étant : « La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ». (John Gumperz 1982 : 59).

Le locuteur, selon le contexte d'énonciation, selon son degré de maîtrise des langues utilisées, peut mélanger ou alterner ses outils linguistiques en prononçant son discours. Le code mixte souligne aussi une cohabitation des langues. Il est également une preuve de guerre de ces dernières. Le code switching expose la présence d'un bilinguisme chez le sujet parlant mais également chez le récepteur qui doit interpréter le discours de son vis-à-vis.

Le code switching est appelé « alternance interphrastique » par Dreyfus et Juillard. C'est-à-dire que ce type de parler se présente souvent lors des échanges à visée explicative. Autrement dit, un locuteur qui donne des explications à son interlocuteur dans l'objectif de le convaincre par rapport à un sujet bien défini. L'interaction est sérieuse et connote une concentration maximale des débatteurs pour arriver à une nouvelle compétence. Ici, les débatteurs font preuve de maîtrise du sujet en naviguant entre deux langues où souvent l'une domine l'autre. Ce phénomène nous l'avons constaté lors des visites de classe. Lorsque l'enseignant aperçoit, en expliquant la leçon, que ses apprenants ne comprennent pas, il emploie une langue locale pour assurer la clarté de son explication. Il change de langue d'un moment à l'autre pour arriver à sa fin. Ce code switching devient même un outil et un procédé pour décanter une situation d'enseignement apprentissage. Cela fonctionne dans nos écoles car le contact des langues produit un bilinguisme voire un multilinguisme. Le multilinguisme déclenche un plurilinguisme qui donne naissance à son tour à un code comme l'alternance de langues dans les SEA.

En somme, dans ce chapitre, nous pouvons retenir que la présence des langues nationales joue un rôle d'appui au français et devient incontournable dans le processus des enseignements apprentissages. L'école qui jouait un rôle de sentinelle pour l'emploi singulier de la langue française en son sein voit ces murs brisés par l'impulsion des langues nationales. Notre zone de recherche met à nu un aspect linguistique très diversifié. Nous avons noté que l'école MAD est un espace multilingue caractérisé par une population plurilingue. Ce phénomène engendre un langage hybride dans les classes sous le canal des codes mixtes.

Chapitre 3 : Approche méthodologique

Philippe Blanchet conseille aux chercheurs de se mettre à distance de leur objet d'étude et de réfléchir sur les finalités de la recherche elle-même. Qui parle de finalité évoque d'une manière tacite le chemin à suivre pour y arriver. Autrement dit, le chercheur doit décliner sa méthodologie. Il l'exprime en ces termes :

Il serait pour le moins naïf, en tous cas biaisé voire dangereux sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques de mener une recherche sans s'interroger sur ce qu'est la recherche elle-même, quels sont ses tenants et aboutissants. (Blanchet, 2011 : 01).

C'est dans ce sens que nous abordons dans ce chapitre l'éclairage de la démarche employée. Il revient de mettre en relief que la méthode de travail a un rapport direct avec la population d'enquête et les outils de collecte de données qui s'articulent autour de l'observation participante, l'entretien semi-directif, le *focus group* et le questionnaire. C'est l'occasion pour nous de mettre en évidence les difficultés rencontrées au moment de la collecte des données dans un terrain où nous y sommes de service. Avoir de la hauteur, garder ouvert l'œil du chercheur et nous démarquer de ce que nous avons l'habitude de pratiquer dans le but d'avoir des données fiables constituent de véritable défi pour mettre en valeur l'impartialité et l'honnêteté de la réalité du terrain.

Nous précisons également dès le départ que les langues utilisées lors des enquêtes seront le wolof et le français. L'emploi de ces deux langues nous permettra de valoriser l'immersion et mettre à l'aise les enquêtés pour arriver à des données fiables.

1. Les méthodes

Pour rappel, cette étude se focalise sur le parler des enseignants et celui des apprenants dans le cadre de la pratique de classe. Il s'agit dès à présent d'explicitier le choix méthodologique qui répond aux besoins de la recherche. En effet, vu le libellé du sujet, nous nous orientons plus vers une description et une analyse linguistique. Par conséquent, la démarche est ethnographique et nous optons pour la méthode mixte (qualitatif et quantitatif) dans le souci de donner de l'efficacité à ce travail grâce à des situations de communication déroulées dans les classes.

1.1. Adoption d'une méthode mixte

Dans le domaine des sciences, tout travail est méthodique. Ainsi, le choix qualitatif et quantitatif n'est pas gratuit car il nous aide à décrire et à analyser l'attitude langagière des enseignants et apprenants lors du processus d'enseignement à l'école élémentaire MAD de Ziguinchor.

La démarche qualitative nous donne l'occasion d'explicitier le comportement langagier dans les classes en secouant les éléments para-verbaux, verbaux, et non-verbaux des locuteurs. Nous avons constaté que les enseignants comme les apprenants s'expriment dès fois par le corps ou insister sur des vocables en changeant de langue afin d'amener l'apprenant à comprendre. Donc, une des finalités de la méthode qualitative est évoquée par Laurence Kohn et Wendy Christiaens dans leur article « Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances » (en citant Mays et Pope, 1995, p. 43) :

Le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants. (Kohn et Christiaens, 2014 : 69)¹².

Laurence Kohn et Wendy Christiaens nous font comprendre que la méthode qualitative nous pousse à décrire les faits sociaux et les interpréter objectivement. Les mots constituent le soubassement des orientations explicatives des uns et des autres par rapport à chaque fait social.

La méthode quantitative nous permettra de mieux appréhender par des chiffres la vie du bi-plurilinguisme dans les SEA ; car l'objectif est à la fois de quantifier le dosage de l'utilisation des langues et de répondre comment, quand et pourquoi les langues nationales sont utilisées dans un système éducatif monolingue.

La démarche quantitative cherche à souligner la représentativité des données. Cette démarche nous intéresse également dans ce travail. En effet, elle va nous permettre d'avoir

¹²<https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/#:~:text=%C2%AB%20Le%20but%20de%20la%20recherche,43>).

des réponses, dans la partie analytique, en pourcentage, en tableaux statistiques ou en graphiques. Grâce à cette méthode quantitative nous allons analyser en quantité les comportements langagiers des enseignants et des apprenants en plein cours.

Dans ce passage, nous admettons que la démarche mixte valorise la diversité des points de vue sur un fait langagier. Cela donne des perceptions différentes sur les phénomènes sociaux. Elle nous permet de quantifier nos données en prenant également en considération le contexte de production des énoncés. Cette méthode de recherche nous donne l'occasion d'être très objectif, descriptif, interprétatif et explicatif.

1.2. Population-cible

A l'école élémentaire MAD, il y a seize (16) cours. Dans ce travail, nous avons choisi onze (11) classes comme échantillon : deux (2) CE1¹³, trois (3) CE2¹⁴, trois (3) CM1¹⁵ et trois (3) CM2¹⁶. Dans cette école, les enseignants « craie en main » ainsi que la Directrice et le suppléant font partie de notre échantillon. Le choix de ces classes n'est pas gratuit car aux CI¹⁷ et CP¹⁸ où les enfants viennent d'arriver à l'école, la langue française est employée comme médium de la langue d'enseignement. Ce qui permet aux enseignants et leurs élèves de pratiquer avec une forte dose les langues nationales dans l'installation des compétences. Une de nos enquêtées AG à l'école MAD (tenante d'une classe de CP) déclare :

Nous (enseignants) considérons la langue française comme le médium d'apprentissage. Elle fait l'objet et l'outil d'enseignement. Mais, on ne peut pas ignorer l'utilisation des langues nationales à côté du français pour débloquer une certaine situation. On dit toujours que l'enfant comprend mieux à travers sa langue. Dans certaines situations

¹³ Cours Élémentaire 1^{ère} année

¹⁴ Cours Élémentaire 2^{ème} année

¹⁵ Cours Moyen 1^{ère} année

¹⁶ Cours Moyen 2^{ème} année

¹⁷ Cours d'Initiation

¹⁸ Cours Préparatoire

d'apprentissage, l'enseignant est obligé de faire exprimer l'enfant par le biais de sa langue maternelle et le guider à traduire en français son discours. D'ailleurs, l'Etat a compris ce jeu et est allé plus loin en créant les classes bilingues dans certaines régions du pays. Cette innovation cimenter la cohabitation du français et les langues nationales dans les classes. Donc, pour susciter la compréhension des contenus à enseigner l'usage des langues nationales devient primordiale dans nos écoles surtout à la première étape au primaire.

Vu la difficulté d'apprentissage et le manque de fluidité dans l'usage du français lors de l'installation des compétences en première étape, les enseignants et leurs apprenants dans notre zone de recherche ont recours aux langues nationales pour travailler en classe. Cette formule est alors acceptée aux CI et au CP mais pas dans les autres classes. Ce phénomène donne tout le sens à notre choix porté sur les niveaux précités (CE1, CE2, CM1, et CM2).

L'échantillon nous permettra aussi de comparer les données obtenues dans les différents niveaux et de faire des croisements afin de pouvoir tirer les meilleures conclusions en analyse.

La Directrice de l'école, les enseignants tenants des cours précités ainsi que leurs apprenants constituent notre population d'enquête. Elle est au nombre cinq cent cinq (505) personnes dont dix-neuf (19) enseignants [quinze adjoints (15), deux stagiaires (2), une (1) directrice et un suppléant] et quatre cent quatre-vingt-six (486) élèves [deux cent soixante-huit (268) filles et deux cent dix-huit (218) garçons]. Par conséquent, notre population de recherche constitue une micro société où ses membres entretiennent des relations linguistiques horizontales en permanence.

Tableau récapitulatif des enquêtés et classes visitées

Enseignant	Classe visitée	Apprenant
------------	----------------	-----------

Nombres	19	11	486
---------	----	----	-----

Ces statistiques sont affichées dans le bureau de la directrice en début d'année scolaire 2020-2021. L'école reçoit chaque année des stagiaires qui souhaitent postuler dans les écoles élémentaires privées après leur formation de deux ans. Elle participe vivement à la formation des futurs enseignants dans le privé.

Nous avons effectué deux (2) heures d'enregistrement par classe. Ce qui nous donne en réalité vingt-deux (22) heures de données. Chaque deux heures par classe est répartie ainsi : 30 minutes pour une activité en langue et communication, 30 minutes pour une leçon en DM¹⁹ ou en EDD²⁰ et 60 minutes pour une activité en mathématiques. Ces vingt-deux (22) tours d'horloge nous permettront d'analyser qualitativement et quantitativement l'attitude langagière des enquêtés. Ces données ont été recueillies pendant l'année scolaire 2020-2021 à l'école élémentaire MAD de Ziguinchor.

2. Outils de collecte

Qui évoque des méthodes de recherche brandit inévitablement des outils utilisés pour sa réalisation. Ainsi, dans le cadre ce travail, nous avons essentiellement employé les quatre (4) outils suivants : l'observation participante, l'entretien semi-directif, le *focus-group* et le questionnaire.

2.1. Observation participante

Pour mieux appréhender l'étude qualitative dans ce travail, l'observation participante y joue un rôle très important. En effet, cet outil nous donne l'occasion de prêter attention au comportement et à la gestuelle des enquêtés. Autrement dit, les éléments para-verbaux et non-verbaux auront une influence dans le parler des enseignants et apprenants de l'école

¹⁹ Découverte du Monde

²⁰ Education au Développement Durable

élémentaire MAD de Ziguinchor lors des SEA. L'observation participante nous permet également de soulever certaines interrogations pour compléter nos données.

C'est aussi le moment d'observer comment le bi-plurilinguisme est manipulé dans les classes. Est-ce que différentes langues s'entremêlent ? Est-ce qu'elles s'alternent ? Sont-elles rares dans le parler de notre population d'enquête ? Sont-elles fréquentes à travers le discours des locuteurs enquêtés ? Nous donnerons des réponses à ces questions dans la seconde partie de cette recherche.

En résumé, l'observation participante nous donne l'occasion de voir et d'entendre les sujets évoluer dans leur propre milieu. Elle nous donne également la possibilité d'avoir la main mise sur les pratiques langagières exercées dans les classes en phase d'installation de compétence chez les apprenants. Tout ce qui pourrait nous échapper en phase d'observation serait bien évidemment rattrapé et complété en entretien semi-directif ou en *focus-group*.

2.2. Entretien semi-directif

L'entretien semi-directif nous oriente vers une série d'interrogations ouvertes où l'enquêté a la possibilité de développer son idée par rapport à chaque question posée. Chaque réponse peut engendrer d'autres questions dans le but de creuser ou de clarifier une proposition.

L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructiviste. (Lincoln, 1995)²¹.

Cette définition de l'entretien semi-directif (entretien qualitatif ou approfondi) expose une habileté de collecte de donnée efficace à l'étude qualitative. Il permet d'apporter des éclairages aux indices échappés au moment de l'observation participante. C'est pourquoi il est judicieux de rappeler que nous avons opté pour un choix parmi les types d'entretiens : directif, semi-directif ou libre. Il est porté naturellement sur le semi-directif qui est l'intitulé

²¹[https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm#:~:text=L'entretien%20semi%2Ddirectif%20ou,constructivistes%20\(Lincoln%2C%201995\).](https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm#:~:text=L'entretien%20semi%2Ddirectif%20ou,constructivistes%20(Lincoln%2C%201995).)

de ce sous chapitre pour bien cerner cette étude qualitative portant sur la pratique du bilinguisme lors de l'installation des compétences à l'élémentaire.

Dans nos différents micro-espaces, nous avons tendu le micro à chaque enseignant et certains de leurs élèves dans le but de recueillir leurs perceptions vis-à-vis de l'emploi des langues nationales dans les SEA d'un système éducatif monolingue sur les textes administratifs. Les questions posées nous ont permis de sortir les différentes langues qui accompagnent le français et à quel moment de la leçon elles sont fréquentes. L'entretien nous a facilité les langues préférées dans la démarche des enseignements apprentissages par les apprenants ainsi que les maîtres.

2.3. Focus group

Le *focus group* ou la discussion en groupe existe en permanence dans notre espace de recherche (maître et élèves ou élèves entre eux). Il est un outil qui nous permet d'observer et d'écouter nos enquêtés interagir dans leur propre milieu sur des sujets qui font appel aux aspects cognitifs et sociocognitifs. Le *focus group* est un outil de collecte de données adéquat à l'analyse qualitative.

L'usage de ce type d'entretien nous accorde le privilège de récolter la façon dont nos cibles s'expriment à travers les langues locales et le français dans le déroulement d'une leçon. Pour mieux le cerner, il faut partir de son historique et évoquer son importance dans le travail de collecte de données. Nous nous appuyons sur Haegel pour appréhender son historique :

Le *focus group* est né dans le domaine de l'étude de la communication politique et des médias. L'autre domaine dans lequel le *focus group* a acquis ses lettres de noblesse est celui de la santé publique, et plus généralement de l'analyse des risques. (Haegel, 2005)²².

Le point de vu de Haegel souligne la source du *focus group*. C'est-à-dire qu'il est un outil référentiel dans des domaines communicationnels de la science. La politique, les médias comme la santé publique font naturellement des interactions en public. Comme celui qui parle affiche son éthos, donc s'exprimer fait découvrir le sujet parlant. Dans ce travail, nous nous

²² <https://www.scribbr.fr/methodologie/focus-group/>

focalisons sur l'utilisation des langues dans les SEA. Pour cela tous les focus groups (groupe classe et groupes d'élèves) sont enregistrés avec notre smartphone.

2.4. Le questionnaire

Le questionnaire est un outil de collecte de données. Il nous permet d'avoir des données statistiques qui nous mènent à des conclusions chiffrées. Ainsi, avec la population d'enquête, que nous évaluons très représentative, nous pouvons véritablement quantifier les avis sur l'existence du bi-plurilinguisme ainsi que leur fonctionnement dans les classes à l'école MAD. Sur ce, nous tenons à clarifier que l'administration des cinq cent cinq (505) exemplaires des questionnaires (pour enseignants et pour apprenants) est faite par le soutien des enseignants de ladite école.

Dans la perspective d'être en phase avec la démarche quantitative, le questionnaire nous permettra d'aboutir à des données nombrées ; car nous allons analyser des contenus linguistiques des apprenants et des enseignants dans l'objectif de bénéficier des avantages de cet outil de collecte de donnée. Il nous permet ainsi en un temps record d'avoir plusieurs voix qui se côtoient.

3. Hypothèses de recherche et champs d'étude

3.1. Hypothèses

La recherche que nous effectuons vise surtout à répondre à une problématique qui s'inscrit dans le cadre du bi-plurilinguisme à l'école élémentaire MAD de Ziguinchor commune. En effet, l'école est un point de chute des cultures, des langues qui sont en compétition. Les acteurs scolaires (maîtres, apprenants et même parents d'élèves) tissent des interactions linguistiques hybrides. Dans les classes visitées, les langues nationales surgissent à n'importe quel moment du cours dans un air qui paraît naturel et normal par le sujet parlant. Le maître comme l'élève semble vouloir se libérer des contraintes linguistiques du français lors d'une prise de parole en faisant usage des langues nationales d'une façon séquentielle et alternée. L'enfant paraît avoir plus de courage en s'exprimant par un mélange de la langue

nationale et celle de l'enseignement noté durant des travaux de groupes où le sociocognitif est mis en valeur. Par conséquent, une langue mixte (le français et une langue nationale) est en train de naître ou de bousculer le monolinguisme dans le but de s'imposer comme l'atteste les propos suivants :

Le bilinguisme à l'oral est pratiqué depuis longtemps par certains maîtres et élèves dans l'école formelle au Sénégal, même s'il n'est pas officialisé, mais il ne fait pas l'objet d'une réelle réflexion et est pratiqué pour pallier aux déficiences des uns et des autres dans la langue étrangère ou dans son enseignement. (Caroline Juillard 2017 : 77).

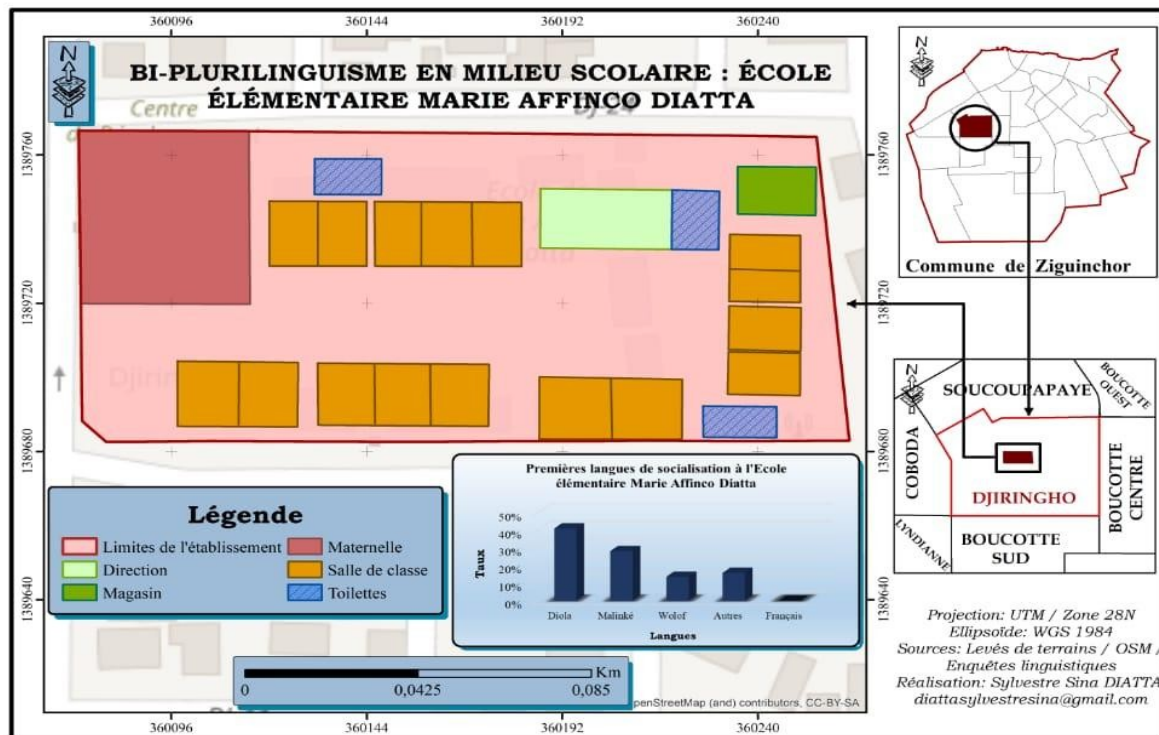
Certains instituteurs n'ont pas eu la chance de faire des études universitaires. Ce fait sera mieux étudié dans la partie analytique grâce au questionnaire destiné aux enseignants. Les apprenants ne font presque plus d'efforts de s'exprimer en français car chaque erreur flagrante est sanctionnée par des éclats de rire par les interlocuteurs. Ce phénomène engendre des conséquences linguistiques qui nous poussent à dégager les hypothèses suivantes :

- Le monolinguisme serait une réalité informelle dans les classes à l'élémentaire ;
- La présence des langues nationales dans les classes préconisées monolingues jouerait un rôle de stimulation intellectuelle ;
- Le monolinguisme du français rendrait les apprenants passifs lors des enseignements apprentissages ;
- Les élèves souvent considérés comme faibles seraient motivés si une langue nationale était utilisée durant les SEA.

Ce chapitre démontre la méthode mixte basée sur le qualitatif et le quantitatif pour mieux appréhender l'objet de recherche. Pour y arriver nous faisons usage à des outils de collecte de données comme l'observation participante, l'entretien semi-directif, le *focus-group* et le questionnaire. Ces canaux nous ont permis d'avoir des données quantitatives et qualitatives.

Nous ne pouvons pas faire abstraction aux hypothèses déclinées qui constituent le fil conducteur de cette recherche. Elles seront confirmées ou infirmées à la suite de l'analyse des données obtenues sur le terrain.

3.2. Champ d'étude : l'école Marie Affinco Diatta (Ziguinchor)



Cette carte explique la situation géographique de l'école élémentaire MAD. Elle se trouve dans la région de Ziguinchor, dans le quartier Djiringho. Sur cette carte elle est délimitée par la couleur rouge.

Les habitants de la région de Ziguinchor ont un répertoire linguistique très varié. Ils s'expriment dans plusieurs langues car des rencontres quotidiennes se font dans des lieux de socialisation comme le marché, le terrain de jeux, l'école où les langues de la communauté sont en contact. Ainsi, l'école devient l'un des points de chute des langues à Ziguinchor. La situation sociolinguistique de l'établissement MAD peut être qualifiée alors d'une zone de recherche multilingue. En effet, il constitue un véritable carrefour linguistique où une pléthore de langues nationales vit ensemble à côté du français. Face à cette pluralité de langues en contact un multilinguisme est alors constaté.

Le multilinguisme est souvent confondu au plurilinguisme et pourtant ce sont deux concepts différents. D'une manière laconique, le plurilinguisme caractérise une personne qui a dans son répertoire linguistique plusieurs langues qu'elle manipule devant des situations de

communication tandis que le multilinguisme peut être définie comme une multiplicité de langues dont dispose une communauté, une région ou une zone et qui en fait usage. Dans ce sous chapitre, nous mettons le focus sur la description du multilinguisme dans l'espace de notre étude. En effet, le quartier populaire de Djiringho qui abrite l'école MAD est habité par des communautés ethniques très diversifiées. Ce phénomène crée des contacts qui favorisent des retrouvailles générationnelles et même non générationnelles dans le quartier. A cet effet, pour bien éclairer la présence du multilinguisme dans l'espace de cette étude, nous estimons nécessaire de lister approximativement les différentes langues les plus utilisées en son sein sans les classer selon leurs degrés d'utilisation : le français, le wolof, le diola, le malinké, le poular... Dreyfus et Juillard précisent que leurs utilisations se font à l'école par les enfants sur un mélange de langues en ayant comme langues de base le wolof et le français :

A Ziguinchor, la langue de groupe reste très présente. Elle est la langue de base des mélanges observés chez de jeunes locuteurs scolarisés ; le français, le wolof et éventuellement d'autres langues ou dialectes locaux sont les langues imbriquées » (Dreyfus et Juillard 2001 : 682).

Ces sociolinguistes soulignent des discours prononcés à base du wolof ou du français avec d'autres langues nationales. Ce phénomène affiche la vie de plusieurs langues en cohésion dans une population. Le contexte est déterminant pour le choix de la langue des locuteurs. Cette situation aide les uns et les autres à construire des répertoires linguistiques très riche. Ce phénomène souligne la présence de plusieurs langues dans la zone, d'où le multilinguisme.

Cet état de fait permet à la ville de Ziguinchor d'avoir une école qui fait son échantillon en terme de cultures et de langues. L'école MAD devient un lieu de convergence de presque toutes les langues de la ville. Cette situation de multilinguisme crée ce que Tania Ogay nomme « La pratique de l'intercompréhension, ou multilinguisme réceptif : chacun parle sa langue et devrait donc comprendre celle de l'autre ». (Ogay, 2021 : 7). Une sorte de mutualisation des richesses linguistiques dans la population du sud du Sénégal crée une pratique langagière qui devient la sève nourricière des langues existantes.

A l'école MAD, le répertoire linguistique des maîtres et celui des apprenants sont au pluriel. Ils changent ou mélangent de langues selon les situations de communication qui s'imposent. Cette situation atteste la présence du plurilinguisme chez les individus.

Ce terme constitue une querelle de définition entre les anglais et les français. Les premiers le perçoivent comme un espace où plusieurs langues sont exprimées alors que les derniers le détachent d'une généralité pour l'inscrire dans une optique plus individuelle. Comme nous l'avons défini sur les lignes antérieures d'une manière lapidaire, le plurilinguisme est la présence de plusieurs langues chez un individu. Ce dernier arrive à utiliser différentes langues dans des situations de communication. C'est ainsi que nous donnons de l'importance à la définition suivante qui reflète la zone de recherche : « Le plurilinguisme s'applique à des situations de contact entre plusieurs langues ou variétés de langues présentes aussi bien dans les répertoires verbaux que dans la communication sociale » (Conrad et Elmiger, 2005 : 82).

Ces deux linguistes exposent que la cohabitation des langues forme des plurilingues. Autrement dit, le multilinguisme donne naissance à des plurilingues. Ces derniers valorisent leurs répertoires linguistiques selon les contextes situationnels. Ils font usage à une langue ou à une variété de langues selon la situation de communication. C'est-à-dire que le sujet parlant, par rapport à ce sujet de recherche, change de langue pour être compris ou bien vouloir insister sur un aspect important.

A MAD, les locuteurs sont des individus à part entière plurilingues. Toutefois nous ne parlerons dans ce travail que du bi-plurilinguisme car les langues de base sont le français et une des autres langues qui gravitent autour d'eux. Cette situation crée un langage qui pourrait s'inscrire dans des codes d'alternance ou de mélange de langues.

En somme, la définition de concepts clés nous a permis de bien faire la part des choses et bien ranger chaque terme dans les rayons de la démarche ethnographique choisie. Le travail des spécialistes précités a facilité la compréhension des concepts. Donc, leurs œuvres scientifiques nous ont servi de chemin éclairé pour définir les termes fondamentaux comme le bi-plurilinguisme, le bilinguisme, la diglossie et la compétence.

L'état des lieux du terrain de recherche révèle une coexistence de la langue officielle et celles des populations. Bien évidemment, le français est censé être seul dans les SEA mais les études de terrain ont dévoilé la présence d'un bi-plurilinguisme grâce aux répertoires

linguistiques variés des locuteurs. La langue de prestige, d'ascension sociale, de l'école est secoué par les langues nationales dans le processus des enseignements apprentissages. Ce phénomène a donné naissance aux codes mixtes (mixing et switching) dans le parler des enseignants et des apprenants.

Nous avons aussi souligné que la méthode mixte est adoptée dans cette étude pour bien analyser et comprendre les phénomènes langagiers des enseignants et apprenants dans le processus des enseignements apprentissages. Nous ne pouvons pas faire abstraction à notre population d'enquête constituée d'instituteurs, d'une directrice d'école, des stagiaires et des apprenants.

Nous clôturons cette partie en évoquant les outils de collecte de données employés dans cette étude. Ils sont l'observation participante, l'entretien semi-directif, le focus group et le questionnaire. Grâce à ces outils nous avons collecté des données qualitatives et quantitatives qui nous permettrons d'aborder sans retenu la deuxième partie du travail.

Partie 2 :

Description et analyse du
bi-plurilinguisme à l'école MAD

La deuxième partie de ce travail de recherche permettra de présenter et d'analyser les données recueillies *intra-muros*. Ce travail se base sur l'analyse des phénomènes langagiers constatés pendant l'étude de terrain effectuée. Dans le but d'être clair et compréhensif, nous ajouterons des histogrammes qui participeront à la facilitation de la lecture. Ainsi, nous rappelons que ce travail porte sur une pratique langagière bi-plurilingue dans une démarche censée être monolingue en milieu scolaire.

La définition des concepts clés, le choix de la démarche ethnographique et les outils de collecte de données comme l'observation participante, l'entretien semi-directif, le questionnaire et le *focus group* dans la première partie de ce travail servent de point d'appui pour éclairer nos descriptions et analyses des données obtenues. L'analyse de ces dernières se fait grâce à la pratique langagière des acteurs de l'école qui souligne un bi-plurilinguisme qui mérite un décryptage sociolinguistique.

Dans ce chapitre, nous donnons importance, dans les analyses, la façon d'utiliser les langues en présence chez l'apprenant dans les différentes situations de communication en classe et celle de l'enseignant au moment d'aide individuelle ou collective. La pertinence d'aborder les parlars précités est de montrer tout le sens de l'intégration de l'apprenant dans le processus de compréhension du contenu des objectifs spécifiques à enseigner. Dans le CEB, l'enseignement est centré au niveau de l'apprenant, d'où la pédagogie active. Cela donne l'opportunité à l'enfant de construire son savoir, son savoir-faire et son savoir-être sous le guide de l'enseignant. Alors, ils tissent des interactions horizontales dans le sens d'un objectif commun. Pour y arriver, les attitudes langagières varient en fonction de la complexité des situations.

Pour une meilleure analyse des données, nous allons mettre l'accent sur le changement de langues, le mélange de langues et l'alternance de langues qui s'effectuent dans l'enseignement. Il serait important de se demander : comment les langues en présence vivent-elles ? Comment sont-elles employées par leurs locuteurs ? Ont-elles la même fonction dans les acquisitions ? Toutes ces questions auront des réponses dans la suite. Cette seconde partie s'articule successivement autour des trois chapitres suivants : les pratiques linguistiques dans la pédagogie à l'école MAD, le bi-plurilinguisme comme un moyen d'intégration et

d'installation des connaissances chez l'apprenant et enfin, l'analyse quantitative des données sur les langues en présence dans les SEA.

Chapitre 1 : Pratiques linguistiques et pédagogiques à l'école MAD

Dans ce chapitre, nous étudierons les langues utilisées par les acteurs de l'éducation pour l'installation des connaissances. Le français est la langue d'enseignement formelle tandis que le wolof, le diola, le malinké, le mankagne, entre autres sont des langues qui ne devraient pas être utilisées aux deux dernières étapes de l'élémentaire (CE1, CE2, CM1 et CM2) selon de la Constitution sénégalaise. Nous rappelons que le projet Lecture Pour Tous (LPT) mené par l'USAID et le Ministère de l'Education Nationale (MEN) a permis aux enseignants et aux apprenants d'utiliser les langues nationales dans les SEA uniquement à la première étape (CI et CP). Malgré leur interdiction par la Constitution, leur présence est vivement notée, à la limite elles assument des fonctions importantes dans la classe du CE1 au CM2. Nous allons à priori faire la présentation de toutes les langues saillantes ainsi que leurs fonctions avant d'aborder leurs relations avec la pédagogie.

1. Les langues et leurs fonctions dans la pédagogie

1.1. Le français

La Constitution sénégalaise a bien mentionné que le français est la langue d'enseignement. Nos observations et entretiens ont montré qu'elle occupe une place prépondérante dans les classes. Elle est la langue scientifique qui permet d'installer des compétences universelles aux apprenants. Dans les classes, les enseignants comme les apprenants s'efforcent de « préserver un français normé » dans le but d'éviter toute forme de « créolisation des langues en contacts » (Diop, Ndiaye et Sow, 2020 : 57). Dans une classe de CM2 durant une leçon de 30 minutes en initiation scientifique et technologique, l'enseignant (AB) n'a pas fait usage de langue nationale mais deux de ces apprenants ont répondu d'une manière sèche en wolof et en Malinké.

AB : qu'est-ce que l'arbre nous donne ?

Elève 1 : *kerr* ! = ombre

Elève 2 : *mâgo* ! = mangue

Nous pouvons constater, ici, que le français surplombe incontestablement toutes les autres langues nationales. Même si nous comprenons que les apprenants ont peu parlé. Cela veut dire que la pédagogie active est biaisée durant cette activité. Cette prédominance de la langue française se justifie par l'envie de la part de l'enseignant d'obéir aux textes de la République précités. Notre présence a également joué sur le fait que le maître ne veut en aucun cas faire usage d'une autre langue que le français.

L'emploi de termes en langues nationales par les élèves, en répondant aux questions, est utilisé comme tremplin par l'instituteur en traduisant en français sans prononcer le vocable ou le syntagme employé en langues nationales par l'apprenant. Le maître n'a pas interdit à ses apprenants d'utiliser les langues nationales. Nos observations nous ont montré qu'il les utilise comme moyens pédagogiques lors de son enseignement. Ce procédé démontre la valorisation de la langue française dans le cours en lui donnant son statut de prestige. Même si les enfants ont des difficultés à s'exprimer d'une manière fluide en français, le comportement langagier du maître peut stimuler les apprenants à faire des efforts de compréhension et de pratique de la langue d'enseignement.

Ce même phénomène linguistique est constaté dans une classe de CE2. L'enseignante (DM) donne la consigne d'un exercice de calcul mental simultanément un de ses élèves commence à écrire sur son ardoise. Elle abandonne automatiquement le français au profit du wolof en ces termes :

DM : *Hé ! Yow buma fôto de ! ↗ Bayil li ngay def te nga suivre. //*

= Hé ! Ne te moque pas de moi ! ↗ Arrête ce que tu fais et suis. //

Ces exclamations successives venant de l'institutrice invitent l'enfant à suivre la consigne. Elle change de langue pour que l'apprenant change de comportement. Ainsi, le français reste la langue dominante grâce à l'attitude langagière de la maîtresse de la séance. Pendant l'activité géométrique, DM n'a utilisé le wolof que pour redresser un perturbateur ou faire revenir un distrait dans la leçon.

C'est le cas également dans un CM1 où Madame BC a une constance d'emploi du français. Toutefois, elle bascule du français à une autre langue nationale lorsqu'elle constate

une incompréhension du contenu ou de la consigne proposée. Ses élèves s'efforcent à répondre en langue française malgré des entorses grammaticales observées dans leurs constructions de phrase.

BC : Alors, comment appelle-t-on un nombre qui a une virgule ?

Elève : un nombre décimaux ? = un nombre décimal.

Dans une leçon de trente minutes au CM2, nous avons noté deux réponses sèches en langues nationale (wolof et malinké). L'usage des langues nationales peut être expliqué ici par un vocabulaire français très pauvre chez apprenants. En effet, le traitement en parent pauvre de certaines matières comme la communication orale ou même le vocabulaire peut être la source. Le travail de terrain effectué dans les classes a montré une absence de déroulement de ces matières. Nous comprenons que la mise en œuvre de ces matières est fastidieuse mais cela ne dédouane pas l'enseignant de les pratiquer rarement comme quelques cahiers de devoirs des apprenants les ont témoigné. Ces matières ne sont enseignées maximum une seule fois dans le mois. Ce qui est en porte à faux avec l'emploi du temps affiché. Ce phénomène accentue la faiblesse des enfants en français. Cette langue constitue la toile de fond de tous les autres domaines d'enseignement. Ne pas avoir une bonne compréhension de la langue française pourrait créer des blocages chez l'apprenant. C'est dans ce sens que Daff effectue un diagnostic du sentiment de la faiblesse en français des élèves.

Une formation de base insuffisante, une formation continue inexistante, des effectifs pléthoriques constituent une partie de la toile de fond explicative de la faiblesse du niveau, principalement en français, des élèves sénégalais. Cette faiblesse entraîne la baisse du niveau dans les autres matières d'enseignement parce que le médium de l'enseignement n'est pas assimilé de manière adéquate (Daff, 1998).

L'enseignant n'impose pas aux apprenants l'usage de la langue d'enseignement. Etant le guide des élèves, comme le souligne le CEB, l'enseignant ne doit rien imposer à son apprenant. Pour exécuter sa leçon, il doit toujours négocier et partir du vécu quotidien de l'apprenant. Ce phénomène pourrait donner la possibilité à ce dernier de s'exprimer dans la langue qu'il souhaite.

L'habitude à s'exprimer en langues nationales en plein cours pourrait être un facteur qui engendre des situations de faiblesse en français chez l'élève. Si le maître ne rectifie pas ni rappelle à ses élèves de s'exprimer en langue d'enseignement ils penseront qu'il est formel de le faire. Ainsi, l'habitude s'installe et le risque de créolisation pourrait commencer à semer ses graines.

Un manque de volonté de s'exprimer en français chez l'apprenant pourrait être la cause principale. Comme l'erreur grammaticale ou lexicale n'est pas tolérée par la société sénégalaise comme le souligne Ndiémé Sow, si l'apprenant a des idées dubitatives il change de langues pour être compris par son auditoire sans être sanctionné par des railleries.

Nous constatons l'effort déployé par les enseignants et les apprenants pour s'exprimer en français. Ce qui est surtout intéressant, c'est que l'instituteur ou l'institutrice ne manque pas de faire une remédiation immédiate ou différée dans le sens d'aider l'enfant à respecter les normes d'usage de la syntaxe française. Toute cette énergie expose l'hégémonie de la langue française sur les autres langues dans les classes. Toutefois, elle est menacée dans son emploi singulier par les langues nationales du quartier de Djiringho.

1.2. Le wolof

Le wolof est d'abord une des langues véhiculaires dans la capitale du sud du Sénégal. Elle est parlée par la jeunesse dans tous les lieux de socialisation. « La place qu'occupait le français est progressivement prise par le wolof à Ziguinchor. Dès lors, le français, bien que toujours fortement présent dans les conversations, cesse d'être le référent en termes de norme ». (Sow, 2017 : 255). Cette attitude expansive du wolof dans la ville de Ziguinchor n'épargne pas les classes jusqu'au processus d'enseignement dans un système éducatif sénégalais dit monolingue.

Nos observations dans la zone de recherche soulignent la présence des langues nationales à l'intérieur des classes. Le wolof surgit à n'importe quel moment du cours. Le locuteur peut être l'éducateur ou l'apprenant. Dans les travaux de groupes le wolof surplombe largement le français. Nous allons en parler largement dans le chapitre 2 de l'analyse.

Le wolof est considéré comme un tremplin devant des situations d'incompréhension, de manque de vocables ou de normes syntaxiques adéquates pour exprimer clairement une idée en français. Cela se justifie par deux affiches publicitaires accrochées aux murs des classes qui nous montrent successivement : « Respect des mesures *moo fiy jële* Covid-19 » « N'oublie pas de te laver les mains avec du savon. *Ndox day tooyal, saabu mooy setal* ». Ces affiches mettent à nu l'importance de la langue wolof dans l'administration sénégalaise en générale et dans les classes en particulier pour mieux communiquer avec les apprenants. Dans le but d'informer les apprenants des dangers de la Covid-19, le MEN en collaboration avec le Ministère de la Santé et de l'Action Sociale et l'UNICEF ont imposé d'une manière tacite la langue wolof par l'entremise de leurs affiches. Même si elle n'est reconnue officiellement par la Constitution à l'école publique, la langue wolof joue un rôle prépondérant dans le bon fonctionnement des enseignements apprentissages.

La valorisation de la langue wolof a déjà commencé dans les classes par le Ministère de l'Education d'une manière timide grâce aux affiches accrochées aux murs des salles de classe où nous y avons lu le français et le wolof. Pourquoi le wolof et non les autres langues locales de Ziguinchor comme le diola ou le malinké ? Ces affiches en bande dessinée seront annexées à la fin de ce travail. L'affiche est une publicité. Alors, nous comprenons pourquoi Madame DM évoque lors des entretiens que « le wolof est la langue la plus parlée dans les classes parmi toutes les langues nationales ».

La langue wolof constitue la langue la plus manipulée après le français dans les classes. Elle joue une fonction de *lingua franca*. Tous les locuteurs de la zone de recherche la parlent. C'est pourquoi elle facilite les interactions en focus group entre les élèves et entre le maître et le groupe classe. L'interaction suivante prouve le statut privilégié du wolof dans les SEA.

BC : un, deux, trois, quatre, cinq. J'ai commencé par le plus petit ou le plus grand ?

Elève : //

BC : Fan laa commencé ? ↗ ci bu gënë mak wala bu gënë ndaw ? ↗

Elève : ci bu gënë ndaw.

BC : Ci bu gënë ndaw ?

Elève : waw.

Cette interaction entre la maîtresse et son élève n'a véritablement commencé lorsqu'elle a employé la langue wolof. Avec le français, l'apprenant n'a pas avancé un seul mot. Cela montre qu'il n'a pas compris la question posée par sa maîtresse. Il adopte un mutisme qui pousse l'enseignante à changer de langue. L'enfant étant de l'ethnie diola et comprenant sa langue de première socialisation a pourtant répondu en wolof. Non seulement sa réponse donne satisfaction à sa maîtresse mais elle montre surtout à ses camarades de classe qu'elle a compris maintenant la consigne.

Nos entretiens nous ont également permis d'avoir des informations majeures auprès de l'enquêtée (BC). En effet, elle a utilisé le wolof pour faire comprendre simultanément tous les apprenants qui suivaient les deux interlocuteurs. Donc, pour s'adresser à l'ensemble des apprenants, l'enseignante utilise naturellement le français ; mais si la compréhension laisse à désirer elle a recours au wolof pour toucher tous les membres de la classe. Ce phénomène confirme les propos de Fall en ces termes : « le wolof est toujours associé à l'identité nationale ». (Fall, 2019 : 80). Donc, il joue le même rôle que le français dans le processus d'enseignement mais au second plan. La langue française le domine mais il la substitue dans des moments d'incompréhension de l'installation des compétences.

Nous comprenons avec cette interaction entre maître et apprenant que la langue wolof leur permette de dialoguer à l'aise dans le sens de résoudre la consigne demandée. Ce phénomène est dû à un manque de confiance en soi en français chez l'apprenant. Les élèves n'ont pas l'habitude de s'exprimer par cette langue. Chez eux comme dans la rue les langues nationales ou locales sont utilisées. Ils ont juste l'occasion de manier la langue d'enseignement qu'à l'école. L'emploi du français à l'école n'est pas à 100% comme le confirment nos entretiens avec les enseignants :

Les langues nationales sont utilisées pour faciliter la compréhension des contenus chez l'élève. L'enseignant gagne surtout en temps. Une leçon de trente minutes en langue française peut se faire en quinze minutes si on utilise une ou des langues nationales.
OS

Donc, les occasions qui font que la langue française règne en maître absolu sont réduites. Les enseignants cautionnent la compréhension rapide par le biais de l'utilisation des langues nationales. Ils tolèrent également l'usage des langues nationales par l'apprenant dans le but de donner à tout un chacun le droit de dire ce qu'il pense.

Le passage négocié en classe supérieure des apprenants constitue un problème majeur à la compétence ciblée par classe. Les élèves se trouvant dans les classes d'acquisition (CI, CE1, CM1) par A ou B doivent tous passer en classe supérieure même s'ils n'ont pas la compétence d'y aller. Ceux qui sont en classe de consolidation (CP, CE2) sont retenus selon un pourcentage de 10%. Cette décision qui vient du MEN est une entrave réduisant forcément la qualité de maîtrise de la langue d'enseignement. Les apprenants drainent des lacunes jusqu'à la sortie de l'école. Ces manquements les empêchent de tenir lors des interactions purement en langue française. Cette situation favorise l'usage des langues nationales en permanence dans le SEA.

1.3. Le diola

Le diola est une langue utilisée dans les SEA comme le wolof mais à une dose beaucoup plus faible actuellement dans les classes. Nous rappelons que l'école élémentaire MAD fait partie des écoles pionnières dans le cadre de l'administration d'un enseignement bilingue (français-diola) à Ziguinchor. Le diola employé dans les classes fonctionne dans les pratiques de classe en solo à un certain moment. Il n'interférait pas au français dans les enseignements apprentissages jusqu'au moment du décrochage en faveur du français. Lorsque le cours était aussi en français la langue diola avait sa place en son sein pour des rappels importants. Il y avait des situations linguistiques imbriquées entre le français et le diola dans le déroulement d'une leçon. Dans l'emploi du temps d'une classe, il y avait des moments de cours en diola et des moments en français soutenus de temps à autre par le diola. Nous précisons également que ce bilinguisme concernait que les deux premières étapes du cycle. Cela signifie que le CM1 et le CM2 n'étaient pas des classes cibles. Une des enquêtées (OS), qui a pratiqué le bilinguisme en MAD, déclare :

Il y avait la langue première (diola) et la langue seconde (français). Je vous donne un exemple : si le maître devait faire une leçon en activité numérique portant sur les nombres, il fait la présentation des nombres en diola (L1) et la deuxième séance en français (L2). Ce phénomène est

appelé le transfert. Car arriver au tableau de numération il rappelle ce tableau en diola puis dire aux élèves on le dit en français comme ça. Et là, l'enseignant gagne en temps. Ce transfert facilite la compréhension car il y a des moments phares du contenu déjà bien assis en langue nationale et ils sont rappelés. Si vraiment on pratique le bilinguisme, l'enfant sait lire en langue seconde, sait faire les mathématiques parce qu'il comprend toujours les notions d'abord dans sa langue.

Cette déclaration de la responsable de la zone de recherche expose l'intérêt de l'utilisation des langues locales dans l'enseignement à l'élémentaire. Le diola qui permet aux enseignants de gagner du temps lors de l'installation des compétences se révèle être le levier sur lequel il faut s'appuyer pour mieux les assoir chez les apprenants. C'est pourquoi, nous notons dans les recherches des moments de la leçon où la langue diola est en usage. Quels sont ces moments ? Pour quelles raisons ?

Dans ce travail, nous observons un bi-plurilinguisme dans le déroulement des enseignements apprentissages. L'usage du diola est bien présent et joue plus un rôle de conseil ou de réprimande d'un apprenant diola que d'expliquer un contenu. L'analogie la plus pertinente est celle-ci dans la classe de madame BC en donnant des conseils à un apprenant BD :

Heee Bacary, Bacary kan buye getabiya di lesôg geyi. /

= Hé Bacary, Bacary suit la leçon. /

Mom munu kan devoir geyi e dio dia ubadierit not //

= C'est ce comportement qui t'empêche d'avoir la moyenne aux devoirs //

Kat. Kat.

= Arrête. Arrête.

Cet exemple expose toute la valeur d'un redressement moral d'un apprenant diola qui ne suit pas le cours. L'enseignante marque des pauses courtes et longues pour toucher en profondeur l'orgueil de l'enfant. Le ton est calme et inflige la honte à l'apprenant. En quatre phrases dont trois sont impératives, l'enfant baisse la tête et suit la leçon.

La langue diola est également utilisée pour apporter des éclairages aux périodes incomprises durant une activité. Au moment du tutorat, elle devient la clé qui ouvre la porte de la compréhension entre apprenants diolas. Mais nous n'avons pas eu la chance d'observer une pareille situation. Les entretiens ont révélé ce phénomène.

L'utilisation de la langue de première socialisation invite au sérieux l'apprenant. Ce changement de langue constitue une résonance qui met fin à la monotonie linguistique et apostrophe le concerné d'arrêter de jouer. Ces conseils en langue nationale tissent une relation amicale et même parentale entre l'apprenant et l'enseignant. Ils mettent en valeur toute une intention à conduire l'ensemble des écoliers à la compétence souhaitée.

L'usage de la langue diola atteint son paroxysme lorsqu'elle soit la langue de première socialisation à l'enseignant. Elle permet de corriger un apprenant diola maîtrisant ladite langue. Du coup, un changement brusque de comportement de la part de l'apprenant se note d'où l'alternance codique ou le code switching. Donc, la langue diola d'une manière générale a presque la même fonction que le malinké et le mankagne dans le processus d'enseignement à MAD.

Au cours des visites de classe, le wolof est beaucoup plus employé que le diola. Ainsi, son usage durant les enseignements pourrait être expliqué par le fait que l'établissement fait partie des écoles qui ont expérimenté le bilinguisme (français-diola). Ce dernier laisse ses traces dans ce terrain de recherche. L'ethnie diola domine dans cet établissement, mais cela ne signifie pas que la langue diola vient après le français dans le déroulement des enseignements apprentissages. Nos observations ont montré que son usage est plus switching que mixing.

Son emploi faible par rapport au wolof est démontré par une forte wolofisation de la ville de Ziguinchor. Cette situation étouffe le diola en tant que langue et ethnie majoritaire dans l'école MAD. Nous notons des apprenants qui ne comprennent pas le diola dans les salles de classe. Tous, enseignants comme élèves se retrouvent dans la langue wolof. C'est pourquoi, le diola ne saurait jouer une fonction de lingua franca dans les SEA. C'est ce qui fait son utilisation à faible dose pour corriger, réprimander ou expliquer laconiquement à un élève.

1.4. Le malinké et le mankagne

Le malinké et le mankagne sont présents dans les SEA ; mais ils ne sont pas fréquents comme le wolof et le diola. D'après les entretiens nous constatons que seuls les enseignants les utilisent pour des situations purement pédagogiques. Leur usage dépend alors du répertoire linguistique de l'instituteur. Les dix-neuf (19) enseignants rencontrés sont tous des plurilingues. Chacun a minimum dans son répertoire linguistique trois (3) langues parmi les suivantes : le français, le wolof, le diola, le malinké ou le mankagne. L'apprenant qui suit les cours maîtrise également au moins deux langues nationales parmi tant d'autres : le wolof et une autre langue de première socialisation (diola, malinké, mankagne, balante, manjak, sérère, peul, etc.). Cette présence du malinké dans le milieu scolaire est déclinée par Boubacar Kandé en ces termes : « Dans l'espace scolaire, ils font usage de plusieurs langues comme le wolof, le français et d'autres langues comme le créole le diola et le mandingue » (Kandé, 2020 : 83). Ici, il faut noter que nous nous sommes basé sur la Constitution pour faire usage du terme « malinké » à la place du concept « manding ».

Les entretiens ont montré que ces langues susmentionnées apparaissent dans le processus des enseignements apprentissages au moment où il y a incompréhension entre interactionnistes. C'est dans cette optique que cette interview en français avec Madame DM, tenante d'une classe de CE2 trouve tout son sens :

Nous : quelles sont les langues que vous parlez, Madame ?

DM : D'abord, ma première langue qui est le Mankagne, ensuite Wolof, Français, un peu d'Anglais, Créole et un tout petit peu de Malinké.

Nous : Est-ce qu'il vous arrive en classe d'utiliser le mankagne en plein cours ?

DM : Oui, mais ça dépend de mes élèves. S'il y a un apprenant mankagne et qu'il ne comprend pas ce que je dis je lui parle mankagne. S'il y a un diola, comme je ne comprends pas cette langue je demande à un élève diola de traduire en diola ce que j'ai dit. Je leur parle malinké car je me débrouille en malinké.

Le Malinké et le Mankagne ont une fonction particulière dans les SEA. Ils permettent d'explicitier le contenu d'une activité et de déconstruire certaines attitudes négatives des apprenants pendant l'enseignement. Nous constatons que leurs emplois dans la didactique sont rares. Donc, elles sont plus éducationnelles que pédagogiques. Toutefois, durant les moments des SEA beaucoup de choses peuvent interrompre la démarche. Nous voulons

évoquer par-là les apprenants trop distraits sont ramenés dans l'activité par un changement brusque de langue. Souvent l'enseignant l'apostrophe dans sa langue de première socialisation s'il la comprend. Nos observations soulignent dans ces cas de figure, l'apprenant sursaute et rigole avec l'assistance d'où la réponse de l'élève par le non-verbal, le gestuel. L'abandon du français au profit du malinké ou du mankagne est un moyen qui permet à l'enseignant d'amener tous ses écoliers à suivre et participer à la construction des connaissances.

2. Relations entre langues présentes dans la pédagogie

La langue et la pédagogie sont intrinsèquement liées. Les pratiques de classe que nous avons observées témoignent une interdépendance des deux concepts. L'un ne peut aller sans l'autre. L'enseignant qui veut installer des connaissances chez l'apprenant passe par les langues (généralement) en respectant une démarche qui permet au récepteur de comprendre son intervention. L'intention du maître de vouloir installer chez ses élèves le contenu de sa leçon par le biais d'une langue que l'enfant ne maîtrise pas le pousse à chercher un raccourci. Nous avons vécu ce phénomène dans une classe de CM1. La maîtresse (BC) déploie beaucoup d'énergies pour amorcer sa leçon en activité numérique en langue française. L'exercice suivant est négocié :

Contexte : ta petite sœur revient de l'école avec les nombres suivants : 58,589 ; 281,24 ; 0, 9854 ; 1, 325 ; 36 ; 2022. Elle t'appelle pour que tu l'aides à classer les nombres précités.

Consigne : classe les nombres du plus grand au plus petit.

Le tâtonnement expérimental révèle une incompréhension de la consigne en langue française pour certains de ses apprenants. Elle revient à la case de départ en ces termes :

BC: [*han ! li moy lan ? / On commence par yi gënë mak !*]

= han ! C'est quoi ça ? / On commence par les plus grands !

A partir des deux exclamations et une interrogation où trois vocables français sont mis en relief tout le reste des syntagmes sont en langue nationale plus précisément en wolof. Cette situation montre l'étonnement de la maîtresse de voir ces élèves de CM1 passés complètement à côté de la consigne malgré les trois lectures (lecture silencieuse contrôlée, lecture magistrale et lecture de quelques bons lecteurs) et une explication détaillée du contexte et de la consigne

en langue française. Pour les redresser sur la bonne voie, elle fait usage d'une autre langue informelle pour enseigner. C'est dans ce sens que nous comprenons l'affirmation de Joseph Jean François Nunez et Isabelle Leglise dans leur article *Ce que les pratiques langagières plurilingues au Sénégal disent à la linguistique du contact* en expliquant le plurilinguisme chez les sénégalais : « Les populations passent spontanément d'une langue à une autre ». (Nunez et Leglise, 2017). C'est une population qui fait usage à plusieurs langues et elle les alterne ou mélange selon les contextes.

Les entretiens ont montré que Madame BC, d'ethnie diola, a un répertoire linguistique très riche car elle maîtrise deux variétés de diola (fogni et cassa), le wolof, le français et un peu de sérère. Ses 46 élèves viennent de communautés linguistiques variées. Alors, pourquoi s'exprime-t-elle en wolof devant des apprenants dont « la majorité est diola » ? Elle nous répond en ces termes :

Les enfants n'ont pas le français comme leur langue maternelle. Leur environnement linguistique n'utilise pas la langue française pour communiquer. Ils commencent à parler avec nos langues en général depuis leurs domiciles. Donc, l'enfant parvient à comprendre plus rapidement avec nos langues surtout le wolof. Dans mes leçons, j'utilise le français mais si je constate que la majorité ne comprend pas je passe au wolof pour leur faire comprendre puis je reviens au français. Je fais usage du wolof parce qu'elle est une langue comprise par tout le monde. Cela me permettrait de ne pas me répéter à travers une autre langue.

Nous constatons à travers les propos de l'enquêtée (BC) que la langue wolof a une place de choix dans les SEA. En effet, son statut de *lingua franca* lui permet de côtoyer avec intimité le français dans l'installation des compétences scolaires. Même si elle est informelle dans l'enseignement public elle constitue un raccourci pour les enseignants dans le but d'atteindre leurs objectifs spécifiques en un temps record en touchant simultanément tous les membres de la classe.

L'analyse nous oriente vers l'aspect d'un cloisonnement dans la langue véhiculaire chez l'apprenant. En effet, l'enfant peut de diminuer l'effort à consentir pour l'appropriation de la langue d'enseignement si l'enseignant continue de traduire les mots en français dans sa langue. L'apprenant se trouve dans une perspective de paresse à cause du français qui est

source de blocage. A chaque fois qu'une pierre d'achoppement se présente avec la langue française, une des langues nationales surgit comme une passerelle pour faciliter la compréhension ou l'acquisition de la compétence visée. L'objectif étant la compréhension du contenu à enseigner mais la maîtrise de la langue d'enseignement est fondamentale. Alors le français et les langues nationales sont complémentaires dans le processus d'enseignement à l'école élémentaire MAD. Ce phénomène rappelle la diglossie chez Fishman développée dans la partie théorique.

Dès fois, nous constatons que l'enseignant comme l'apprenant change de langue pour être compris. Le maître qui souhaite que son message passe ne saurait s'enfermer dans une langue durant toute la leçon. L'utilisation abusive des langues nationales est constatée surtout dans la dernière étape (CM1 et CM2) mais elles sont présentes devant des situations qui méritent d'être éclairées. Le français et les langues nationales cohabitent dans les classes. La langue française, étant l'outil standard de communication lors des SEA, piétine les autres langues dans le cadre général mais dans des moments cruciaux elle est dominée par ses concurrentes.

Pour conclure ce chapitre, nous devons signaler que la situation sociolinguistique à l'école élémentaire MAD de Ziguinchor est complexe. Cette complexité est due à la présence de plusieurs langues nationales en son sein. Cette réalité est en train de bouleverser le choix linguistique établi par la Constitution. La langue officielle, le français, n'est plus la seule dans l'école élémentaire MAD. Elle commence à perdre son hégémonie au profit des langues nationales. Le wolof qui est en phase d'expansion fulgurante se présente dans l'espace scolaire comme une *lingua franca*. Ce statut lui permet de bousculer petit à petit la langue française qui aurait dû être la seule et unique langue exprimée dans l'établissement scolaire surtout dans les classes. Nous pouvons noter une chute libre de l'emploi de la langue française dans la sphère scolaire de nos jours. Le diola, le malinké et le mankagne n'interviennent que pour assurer le tutorat, la correction, la réprimande aux apprenants distraits qui jouent au moment du travail.

Chapitre 2 : Bi-plurilinguisme : un moyen d'intégration et d'installation des connaissances chez l'apprenant

Dans ce chapitre, nous étudierons les interactions produites dans le processus d'acquisition des compétences. Ce phénomène est une matière incontournable à décrypter dans le sens de montrer comment le bi-plurilinguisme est un moyen d'intégration et d'installation des compétences chez l'apprenant. Pour ce faire, nous nous focalisons sur les attitudes langagières les plus saillantes. Il s'agit notamment du parler des élèves et de celui de l'enseignant dans les SEA.

1. Le parler de l'élève en classe

Les apprenants s'expriment en « hybridation » comme le témoigne Ndiémé Sow (2017) en désarticulant l'attitude langagière des jeunes. Selon elle, les jeunes ne parlent plus une langue à son état pur. Ils font des emprunts constamment, des mélanges ou des alternances de langues qui conduisent à une sorte de déformation de l'originalité de la langue utilisée. Ce parler s'affiche dans les classes où l'enseignant est pourtant censé à faire respecter le monolinguisme du français. Dans le cadre du travail de terrain, nous avons observé les apprenants qui font un mélange de la langue wolof et celle du français quand ils sont en situation de travail de groupe ; et le français mélangé avec quelques bribes de wolof lorsqu'ils sont en situation d'interaction avec le groupe classe.

Dans le déroulement d'une leçon, tout gravite autour de l'apprenant. Ce dernier a la latitude de construire ses propres besoins en connaissance sous la direction du maître. Bien évidemment que l'enseignant passe par une stratégie qui implique naturellement l'enfant dans sa démarche. Alors, il est un guide qui installe un dialogue constructif qui peut être de deux ordres : soit en groupe de travail, soit en échange avec le grand groupe.

1.1. En situation de travail de groupes

Après chaque amorce de toutes les activités d'enseignement apprentissage, nous avons constaté que l'enseignant propose un exercice où le cognitif de l'enfant est interpellé environ pour une durée minimum de trois minutes. Dans cette étape, l'enfant est seul face à une simulation des problèmes de la vie de tous les jours. Ensuite, il leur demande de faire un

travail de groupe dans le but de susciter le sociocognitif. Ce moment de mutualisation où les apprenants doivent faire des échanges pour stabiliser la consigne demandée constitue une période de dialogue intense. L'échange se fait en wolof car ils maîtrisent mieux cette langue que celle du travail. Alors, ils sont plus à l'aise en utilisant la langue qu'ils ont l'habitude de manipuler en dehors et à l'intérieur de la classe. Chaque apprenant cherche à défendre sa production ou les plus forts du groupe tentent d'imposer leurs idées ; car l'égoïsme et le syncrétisme sont encore en eux. Nous constatons une interaction purement métissée où le wolof et le français s'imposent. A ce niveau, il est important de signaler une utilisation très forte de la langue wolof que nous allons quantifier en terme de pourcentage durant la suite du travail. L'usage de cette langue nationale avec une faible dose du français facilite la communication et la compréhension des contenus entre pairs. Chaque groupe d'élèves qui compte environ six (6) à douze (12) apprenants représente une concession, un quartier de petite taille de la ville de Ziguinchor. Autrement dit, dans le groupe, il y a la présence des diolas, des malinkés, des peuls, des mankagnes, des sérères, des wolofs, etc. Nous avons alors un véritable *focus-group*.

Nos constats et entretiens nous font évoquer qu'il peut ne pas avoir de wolof dans le groupe de travail mais c'est la langue wolof qui est utilisée par les apprenants entre eux. Pourquoi cette langue parmi tant d'autres ? Cela expose une « wolofisation » dans les groupes de travail entre apprenants. Juillard et Dreyfus ont démontré l'expansion de la langue wolof en Casamance en ces termes :

L'expansion du wolof y est récente, son usage progresse du centre-ville, commercial et administratif, à la périphérie, au mode de vie proche de celui du monde rural avoisinant ; cette langue tend à prendre la position dominante dans la nouvelle configuration multilingue. (Juillard et Dreyfus, 2001 : 667)

Le wolof ne s'arrête pas alors dans les rues ou dans d'autres lieux de socialisation, elle est présente dans les groupes de travail en plein processus d'enseignement apprentissage comme l'atteste ce *focus group* lors d'un traçage d'un triangle isocèle :

Elève 1 : [Du ni ! ↗ Andi ma def.]

= Ce n'est pas comme ça ! ↗ Laisse-moi faire.

Elève 2 : [*dedet !*]

= Non !

Elève 3 : [*dioxko règle bi ! ↗*]

= Donne lui la règle ! ↗

Elève 2 : [*am !*]

= tiens !

Elève 3 : [*dangay mesuré ak compas bi ba paré.*]

= Mesure d'abord avec le compas.

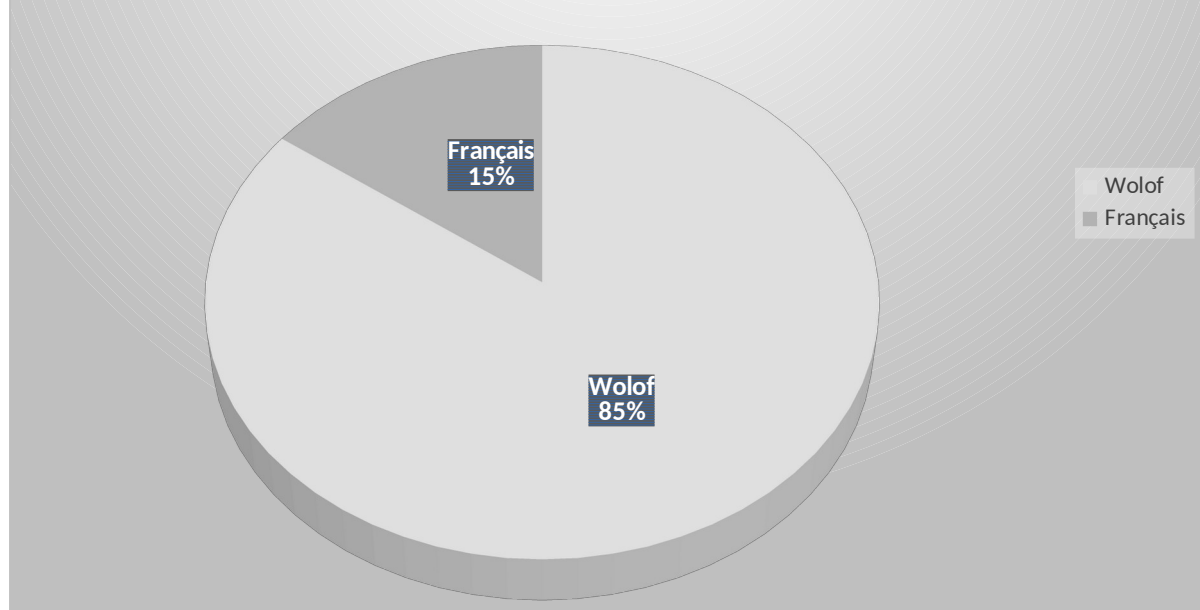
Elève 1 : [*xam na ko !*]

= Je le sais !



Travail de groupe des apprenants, CE2, MAD

Représentation en pourcentage des langues en situation de travaux de groupes entre apprenants



La photo expose le travail de groupe mené par les apprenants en classe. Chaque enfant a droit à la parole pour exprimer ses idées par rapport à la consigne. Ainsi, un débat s'installe. Le parler des élèves souligne un code mixing. Par conséquent, le nombre de mots en wolof et en français dans les prises de parole nous ont permis d'avoir ces pourcentages.

L'image au-dessus expose les interactions de *focus-group* dans le but de mutualiser les travaux individuels. La méthode « Phillips 6 x 6 » permet de faire travailler en petits groupes avec une organisation qui fait participer tous les membres de l'entité. Dans un groupe d'élèves de six (6) participants au moins travaillent en six (6) minutes minimum réparties en deux moments qui sont : la production individuelle et la mise en commun. Cela crée un dialogue, dans le but de répondre à la consigne posée par le maître, qui expose une mise en valeur d'une des langues véhiculaires à Ziguinchor commune. Les enfants se sentent mieux à l'aise en s'exprimant par le biais du wolof. Cela est justifié par le graphique circulaire au-dessus où une petite interaction de trois (3) apprenants révèle 85% d'utilisation de mots en langue wolof sur 15% de vocables en français, la langue de travail. La domination de la langue française par le wolof est due à l'aisance de l'emploi de la langue du terroir pour exprimer une idée. Le

wolof comme langue véhiculaire est un raccourci qui mène à une intercompréhension sans ambiguïté entre les apprenants.

Le fait de ne pas employer les autres langues nationales constitue un palliatif aux soucis d'une incompréhension des autres membres du groupe. C'est-à-dire tous les membres du groupe comprennent le wolof mais ils ne comprennent pas tous le diola, le malinké, le peul, entre autres. Donc, l'usage du wolof ne bloque aucunement l'envie de partage des idées. Chaque apprenant se sent concerné, interpellé à la bonne production. Par-là, nous constatons un sentiment d'appartenance qui est stimulé chez l'apprenant. Ce phénomène crée une concurrence saine qui mène à la construction du savoir d'où l'installation des compétences. L'apprenant s'identifie comme un membre à part entière du groupe et même un membre incontournable car la langue française est employé à une dose faible.

L'apprenant le plus faible dans l'activité qui est en étude demande en toute tranquillité une explication de ses camarades. Un des pairs qui comprend mieux que les autres ne passe pas par le français pour apporter de l'éclairage au sujet mais il fait usage du wolof métissé, d'où le code mixing. Connue sous le terme mélange de langues ou mélange codique, le code mixing est l'un des impacts de contact de langues. Comme nous l'avons défini dans la partie théorique de ce travail, le code mixing relève d'une superposition des unités linguistiques de deux langues différentes au moins. Dans un discours, le locuteur mélange dans une phrase des éléments de catégories différentes de plusieurs langues. Nous donnons comme exemple le travail de groupe des élèves d'un CM1 en conjugaison portant sur les verbes d'état au futur simple de l'indicatif. Dans cet extrait nous mettons en italique les termes en langue wolof :

Elève 1 : C'est pas comme ça. Conjugué *wo* futur !

= Ce n'est pas comme ça. Tu n'as pas conjugué au futur simple !

Elève 2 : [*wax na dëg, du ni ! danga* conjugué verbe *bi* à l'imparfait.]

= elle a raison, ce n'est pas comme ça ! Tu as conjugué le verbe à l'imparfait de l'indicatif.

Elève 3 : [*kon nakala ? liral sa bos.*]

= donc c'est comment ? Lis, la tienne (la production).

Nous avons constaté, au cours de cette interaction, entre élèves, le wolof et le français sont employés. Les apprenants mélangent les deux langues précitées. En effet, les vocables wolofs et ceux du français sont imbriqués. L'Elève 3 dans son expression expose une suffixation avec deux termes de langues différentes (*liral*). Dans la langue wolof le « al » en suffixation verbale dévoile l'impératif. Ce phénomène est une caractéristique du code mixing. L'Elève 2, dans cette séquence, juxtapose les syntagmes en pratiquant un mélange de langues (*danga* conjugué verbe *bi* à l'imparfait). L'Elève 1 n'a pas fait l'exception dans son langage. Elle pose une négation en ces termes (Conjugué *wo* futur).

Nous constatons qu'entre pairs dans la construction du savoir le wolof mélangé au français, c'est-à-dire le code mixing domine largement le français et installe convenablement la confiance en soi chez l'apprenant. Ce dernier montre une envie de faire et de démontrer ses capacités. Nos constats révèlent que l'utilisation des langues nationales souligne une assurance et permet de surmonter les hiatus que jalonne la langue française dans le processus d'installation des compétences chez l'écolier. C'est pourquoi, nous pouvons évoquer que la wolofisation a atteint sa croisière dans les travaux de groupes à l'élémentaire.

La présence d'un melting-pot en miniature dans la classe, nous permet de jauger le degré d'utilisation de la langue wolof qui ne cesse de phagocyter ses concurrentes en situation de travail de groupe dans les SEA. Le français, l'outil linguistique de travail des acteurs de la classe n'est utilisé que par contrainte par les élèves surtout entre eux. Dans la situation de groupe de travail où les enfants échangent entre eux en baissant leurs voix, le français est en seconde position dans le sens de déboulonner la paresse intellectuelle de plusieurs membres du groupe. Lorsque l'instituteur s'approche du groupe pour assister les élèves, ces derniers s'efforcent à l'usage de la langue française. Dès qu'il continue pour un autre groupe, la langue change automatiquement et le wolof surplombe à nouveau le français.

Nous notons également un triple effort intellectuel simultané qui rend paresseux l'apprenant. En effet, l'enfant réfléchit dans sa langue, en même temps traduit son idée à la langue d'enseignement tout en veillant sur la syntaxe, tout en voulant garder ses idées. Ce

triple travail simultané l'étrangle durant le développement de son idée à l'orale. Il devient automatiquement un facteur de blocage chez l'enfant.

Donc, pendant les interactions entre les élèves durant les périodes d'apprentissages le bi-plurilinguisme prend le dessus sur le monolinguisme du français dans les groupes de travail. Le français, le wolof, le diola, le malinké ou d'autres langues peuvent intervenir dans le but de faciliter la compréhension du contenu à enseigner. L'enseignant peut en faire usage comme l'apprenant selon la situation à éclairer ou la cible laissée en rade à cause de la complexité de la langue d'étude.

1.2. En situation d'interactions avec le grand groupe

Dans le groupe classe, le maître doit enseigner en langue française comme l'évoque les textes administratifs. Toutefois nous avons constaté que l'appropriation de la langue française laisse à désirer chez l'apprenant. La majeure partie de la classe reste des figurants et cela impacte sur la qualité de la compétence des enseignés. D'ailleurs, pour Juillard c'est « un véritable manque de connexion » entre les apprenants et la langue française dans les écoles élémentaires au Sénégal. Ce manque de connexion se dévoile par l'entremise des réponses inadéquates des élèves aux questions simples que pose le maître. C'est pourquoi la présence des langues nationales dans les SEA est inéluctable. Les apprenants proposent des réponses conformes à la question posée si l'enseignant prend la peine de traduire en langue nationale ses propos s'ils ne l'ont pas comprise à priori. Nous pouvons donner l'exemple d'une interaction entre une institutrice et un apprenant parmi tant d'autres lors d'une leçon d'activité numérique :

BC : Un, deux, trois, quatre, cinq. En comptant, j'ai commencé par le plus petit ou le plus grand ?

Elève : ///

BC : [*Fan laa commencé ? ↗ ci bu gënë mak wala bu gënë ndaw ? ↗*]

= par où j'ai commencé ? ↗ par le plus grand ou par le plus petit ?

↗

Elève : [*ci bu gënë ndaw.*]

= par le plus petit.

BC : [*Ci bu gënë ndaw ?*]

= par le plus petit ?

Elève : [*Waw.*]

= Oui.

Ce dialogue qui expose la présence de deux langues traduit une incompréhension du contenu expliqué par la maîtresse au début de la discussion. Le changement de la langue fait réagir l'enfant avec des réponses justes et succinctes.

Nous comprenons que l'appropriation de la langue d'étude cause problème. Son imposition pourrait étouffer le développement de sentiment d'appartenance chez l'apprenant au groupe classe. Ce sentiment se révèle clairement lorsque le degré de la compréhension est plus ou moins au même niveau chez tous les écoliers. En ce moment, chaque apprenant se sent alors intégré ou impliqué dans la construction de sa propre connaissance. Ce phénomène aurait de la valeur si la langue française n'est pas purement utilisée ; c'est-à-dire elle est traduite ou mélangée avec les langues nationales. L'enfant s'intéresse mieux aux exercices et fait des efforts pour réaliser la tâche demandée par le biais du wolof. La compréhension de l'énoncé en phase d'amorce permet à l'apprenant d'avoir un comportement positif vis-à-vis de l'acquisition des connaissances. Il s'intéresse à la quête du savoir lorsque sa langue de socialisation est en usage.

Nous constatons aussi un climat positif se manifeste dans la classe lorsque la langue véhiculaire (wolof) est employée par l'enseignant. Les apprenants se redressent et prêtent oreille à leur interlocuteur qui se trouve être l'enseignant ou un des leurs. Les apprenants qui avaient tendance à afficher un désintéressement du cours s'adonnent à son appropriation. Ils s'accrochent davantage car l'emploi de sa langue de socialisation est source d'un apaisement, d'une motivation vers une compétence à saisir. Cette motivation crée un climat positif dans le processus des enseignements apprentissages.

La stimulation intellectuelle est également valorisée dans cette interaction. A l'entame, l'enseignante faisait un monologue parce que l'apprenant manifeste un refus, un désintéressement de l'exercice malgré les efforts consentis de la part de la maîtresse par le biais du français. Toutefois, au moment où elle fait usage du wolof, constitué comme une langue véhiculaire ou un levier linguistique pour capter l'attention de l'élève ainsi que celle de ses pairs qui suivent, l'envie de faire se montre et la compréhension devient facile. Cela engendre un gain en temps et en énergie des interactionnistes. Cette situation de stimulation intellectuelle se confirme par l'adverbe « oui » par la langue wolof « *waw* » décliné par l'apprenant pour manifester sa compréhension de l'exercice. Cette situation confirme une de nos hypothèses selon laquelle la présence des langues nationales dans les SEA jouerait une fonction de stimulation intellectuelle.

Le diola peut aussi surgir en plein cours dans le sens d'une intégration dans les SEA. En effet, une question en langue française posée par l'enseignante peut souvent avoir une réponse par une langue nationale. C'est l'exemple de l'élève ON en classe de CM1 en période de révision d'une leçon d'histoire en Découverte du Monde (DM). Son niveau de français est trop faible et il répond fréquemment en diola en plein cours avec aisance. ON vient d'arriver à Ziguinchor cette année avec son diola plus solide que son wolof :

Maitresse : Quelles sont les conséquences de la traite des Noirs en Afrique ?

ON : [*kiyito kara fu jioj bedesuki keen*]

= le déplacement d'un peuple (le dépeuplement)

Ici, la maîtresse pose une question en révision dans le but de rappeler les conséquences de la traite négrière en Afrique. Des mains se lèvent. L'élève, ON est interrogé et il décline sa réponse en diola d'une manière crue. Nous avons compris qu'il a donné partiellement la bonne réponse lorsque la maîtresse a traduit : « le dépeuplement ».

Cette réponse sans hésitation en phase de révision montre que la maîtresse a utilisé la langue diola durant l'activité précédente pour expliquer le terme « dépeuplement ». C'est ainsi que la compétence de l'enfant s'est installée à travers l'usage de sa langue de socialisation. Grâce à sa première langue de socialisation, l'apprenant n'a pas oublié les

notions acquises et en fait une représentation qui résiste à l'usure du temps. Par conséquent, sa réponse étant bonne la maîtresse la valide en traduisant sous le rire des enfants et passe à autre chose ; car elle comprend que ON a beaucoup de lacunes en langue de travail. Le comportement de l'enseignante fait intégrer l'enfant dans le milieu scolaire ; lui donne une motivation d'être avec ses pairs dans le cadre de la quête des connaissances.

En somme, nous pouvons retenir que différentes langues sont impliquées dans les SEA pour la bonne compréhension des contenus. Leur utilisation permet à l'apprenant de manifester son intérêt aux activités de la classe. Le bi-plurilinguisme donne vie à la pédagogie active où l'enfant est véritablement au centre des enseignements apprentissages.

2. Le parler de l'instituteur

Etant le modérateur de la classe, l'instituteur est le garant de l'utilisation et la valorisation de la langue de l'administration. Il a l'obligation de veiller sur la pratique langagière des élèves surtout en classe. Toutefois, des circonstances inattendues le poussent à enfreindre les règles édictées par les textes. Il est toujours en situation d'aide individuelle ou en interaction avec le groupe classe.

2.1. En situation d'assistance individuelle

L'instituteur, ayant la mission de faire découvrir à ses élèves les connaissances adéquates aux programmes d'étude, se comporte comme un guide dans sa classe. Comme tout bon guide, il observe et déniche les trainards ou ceux qui ont besoin d'une assistance individuelle. Nos constats nous révèlent l'emploi souvent de la langue de première socialisation de l'enfant assisté en voix basse du maître. La reprise du même contenu en français dans la langue de l'enfant permet une mise à niveau assurée par ce dernier. Certains instituteurs laissent en rade ceux qui ne comprennent pas à cause de la langue d'enseignement, d'autres n'hésitent pas à avoir recours à une des langues nationales comme le wolof, le diola, le malinké entre autres pour faire comprendre le contenu. Cela se note dans l'enseignement de toutes les disciplines. La présence du bi-plurilinguisme dans les classes est un phénomène langagier normal pour les apprenants et les enseignants. Pour l'enseignant, c'est normal mais il ne faut pas en abuser : « Le discours bilingue tend à devenir la norme de communication pour certains jeunes scolarisés ». (Dreyfus & Juillard, 2001 : 671).

La graine du sentiment de confiance en soi est semée par l'usage de la langue de première socialisation de l'apprenant qui a besoin d'aide pour comprendre le contenu à enseigner. L'analogie suivante que nous avons vécue dans une classe de CM1 montre combien la langue de l'enfant participe à la mise à niveau d'un contenu difficile pour certains. Tout est parti d'un exercice en phase de consolidation. Pendant ce moment, le maître vérifie le travail de chaque apprenant et constate qu'une n'a pas compris. Il l'assiste à ses termes :

Contexte : Le gros bélier blanc est dans l'enclos spacieux. L'homme géant veut l'acheter.

Consigne : souligne les adjectifs qualificatifs.

Maitre : *xolan fi bu bax*. L'adjectif qualificatif [...] *daf gnuy won nakala nitki mel, wala nakala malabi, wala ludul dundu comme la table nakala mel*.

= Suis bien ici. L'adjectif qualificatif [...] nous dit comment est la personne, l'animal ou la chose.

Maitre : dans la première phrase, *lan moy animalbi* ?

= dans la première phrase, qu'est ce qui représente l'animal ?

Elève : bélier.

Maitre : *légui, nakala belierbi mel* ?

= maintenant, comment est le bélier ?

Elève : gros.

Maitre : ensuite ?

Elève : blanc.

Maitre : très bien, c'est ça les adjectifs qualificatifs. *Xolal bubax ci même phrasebi amna benen nom ak bene* adjectif qualificatif. Tu as compris ?

= très bien, voilà les adjectifs qualificatifs. Regarde bien dans la même phrase, il y a un autre nom et son adjectif qualificatif. As-tu compris ?

Elève : oui.

Dans cette assistance menée par l'enseignant, nous analysons que l'instituteur s'exprime en deux langues : le wolof et le français dans le but de tendre le fil d'Ariane à son apprenant qui bute sur la leçon. Ce qui est surtout paradoxal dans ce dialogue, l'enseignant pose quelques questions en wolof et l'enfant comprend et répond en français.

Nous constatons à partir de cet exemple qu'une relation positive entre l'enseignant et l'apprenant se manifeste lors du déroulement de l'assistance individuelle. Une interaction s'articule autour d'une thématique où l'enseignant guide son élève à découvrir et construire son propre savoir. Pour une meilleure intercompréhension, une « relation linguistique horizontale » est menée par le maître en utilisant la langue de première socialisation de l'apprenant qui a besoin d'aide dans un moment bien déterminé. Cela a permis à l'apprenant d'être joyeux, attentif, réceptif et surtout actif pendant la quête du savoir universel. Ainsi la pratique langagière du maître est tantôt alternée tantôt mélangée entre le français et le wolof. Ici, le wolof a constitué le levier sur lequel les acteurs de l'éducation (maître et apprenant) se sont appuyés pour décanter toute ambiguïté qui empêche l'apprenant de comprendre. Son usage à voix basse par le maître au moment où les autres apprenants traitent un exercice a permis à l'apprenant d'être au même niveau que ses pairs.

L'enfant développe également le sentiment de confiance en soi. Ses réponses ne sont pas anodines. Elles sont justes et succinctes. Cela s'explique par le changement de langue effectué par le maître. L'enfant se sent confiant car il n'est pas vilipendé. Ces actions lui donnent la confiance en soi de répondre en français avec justesse ; car à priori il a compris à travers la langue nationale et non avec celle de l'enseignement.

L'usage du code mixing peut être expliqué par le problème de terminologie de la langue wolof. Le terme « adjectif qualificatif » semble ne pas être dans le vocabulaire wolof. Ces genres de situation imposent au locuteur de passer par le truchement des emprunts à la langue d'enseignement qui est plus scientifique. C'est dans ce sens que Hamers et Blanc (1983 : 199) évoque que le concept de code mixing revoie à « une stratégie de communication » qui est employée par les bilingues ou les plurilingues entre eux. C'est pourquoi, l'enfant reçoit les explications venues de son maître en wolof et répond en français.

En somme, les langues nationales ont un pouvoir de valorisation de la stimulation intellectuelle, de la confiance en soi chez l'apprenant. C'est pourquoi, nous notons qu'elles aident l'enseignant dans sa pratique de classe pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé.

2.2. En situation de groupe-classe

La phase d'interaction entre l'enseignant et ses élèves est une situation de découverte des connaissances scolaires. L'enseignant, étant la sentinelle pour la préservation de la langue française, utilise souvent une langue nationale dans le but de faciliter la compréhension des contenus. Il pratique le bilinguisme ou le bi-plurilinguisme selon son répertoire linguistique comme un moyen d'éclairage des zones sombres durant le déroulement des enseignements apprentissages.

De temps à autre, le maître de la classe applique une alternance ou un mélange de langues, d'où les codes switching ou mixing. Nous notons, grâce à l'observation, le parler de l'enseignant plus alterné que mélangé. Durant trente (30) minutes d'enseignement pour une activité de grammaire, nous avons suivi avec intérêt le parler de l'enseignant. Ce dernier n'a parlé qu'en six (6) minutes et vingt-huit (28) secondes en langues nationales d'une manière séquentielle. Il les a utilisées à des moments forts du déroulement de la leçon. C'est-à-dire l'enseignant abandonne le monolinguisme du français au profit des langues nationales durant les deux (2) étapes fondamentales de la leçon : en situation de communication et en observation et classement.

En situation de communication, un contexte et une consigne sont proposés à l'apprenant. Ce dernier doit comprendre ce qu'évoque le contexte et ce dont on lui demande de faire. Pour une bonne appropriation de cette phase, l'enseignant emploie surtout le wolof pour y apporter des éclairages. En observation et classement où le dialogue s'est installé entre enseignant et le groupe classe, nous avons constaté l'emploi des langues nationales chez l'instituteur pour recadrer, expliquer un certain nombre d'apprenants dans le but d'une mise à niveau d'information. Dans une classe de CE2, l'enseignante a expliqué à plusieurs reprises la technique de la division avec un chiffre au diviseur en français. Quatre (4) apprenants sur cinquante-deux (52) ont compris. Cette situation en est un parfait exemple car elle passe automatique au wolof.

TD : *Xool leen bu bax, ben yoon lakoy expliqué en wolof. La division n'est pas difficile. Mënuma jël gnari chiffres ndax 2 mogënë tuti 5. Alors, damay jël deux chiffres muy 25. Dans 25 il y a combien de fois 5 ? il y a 5 fois car je récite ma table de multiplication par 5 jusqu'à 25 ou très proche de 25. Ma bind 5 fii. Maintenant 5 fois 5 égalent 25. 25 ôter de 25 mu des 0. Filay bind zerobi après ma wace chiffrebi nek fii. Maintenant, lima defoon ci kaw rek laay defat fii [...]*

= Suivez bien, je l'explique une seule fois en wolof. La division n'est pas une technique opératoire compliquée. Je ne peux pas prendre un chiffre car 2 est inférieur à 5. Alors, je prends deux chiffres c'est-à-dire 25. Dans 25 il y a combien de fois 5 ? il y a 5 fois car je récite ma table de multiplication par 5 jusqu'à 25 ou très proche de 25. J'écris 5 ici. Maintenant 5 fois 5 donnent 25. 25 ôter de 25 égalent 0. J'écris ici le zéro puis j'abaisse ce chiffre ici. Maintenant, je refais le même mécanisme d'en haut ici [...].

Dans cette explication, nous constatons que le parler de l'enseignante est hybride ayant comme base linguistique le wolof pour toucher le maximum possible d'apprenants. Dès fois, elle pratique une alternance de langue où le code switching entre le wolof et le français comme le justifient les deux premières phrases (*Xool leen bu bax, ben yoon lakoy expliqué en wolof. La division n'est pas difficile*). Tantôt, la pratique langagière de la maîtresse relève d'un mixing d'où le mélange de langues comme l'attestent la phrase suivante : « *Alors, damay jël deux chiffres muy 25* ».

Nous pouvons alors mettre en évidence l'abandon de la langue française au profit du wolof pour asseoir une compétence mathématique qui cause d'énormes difficultés dans les classes à l'élémentaire. L'enseignante a pris sa responsabilité de faire usage du wolof pour régler la difficulté de compréhension chez ses apprenants. Ainsi, les apprenants ont compris la technique de la division. Alors, ils retrouvent de la confiance en soi avec la langue wolof. Ils se sont sentis compétents et pleins d'assurance à tel point qu'ils lèvent la main en masse pour corriger un autre exercice au tableau.

Fonctions des langues dans les SEA

Langue	Fonction dans les SEA
Français	Assurer l'ossature de l'enseignement
Wolof	Renforcer la pédagogie, débloquent des situations de hiatus
Autres : (peul, balante, manjack, mankagne, baïnouk et sérère)	Assurer le tutorat, apostropher, réprimander et corriger les mauvaises attitudes des apprenants

Avec ce tableau, nous notons qu'il y a la présence bi-plurilinguisme dans notre zone de recherche. Ainsi, chaque langue assume un rôle important à un moment important de la leçon. Tout part du français et revient au français. Cela veut dire que la langue française reste la charpente des parlers dans la classe mais elle est fortement secouée par les langues du milieu surtout le wolof qui est en expansion puissante. Les fonctions les plus saillantes de chaque langue sont déclinées comme suit :

- Le français, la langue d'enseignement d'une manière générale. Il apparaît dans toutes les phases de la leçon. Il est la langue scientifique.
- Le wolof surgit à n'importe quel moment dans toutes les activités. Sa durée d'utilisation dépend de la situation à régler. Il aide le français dans les SEA.
- Les autres langues nationales (diola, malinké...) assurent le tutorat dans le grand groupe comme dans les petits groupes de travail des apprenants. Ses langues sont également employées par le maître pour réprimander, corriger une mauvaise attitude d'un apprenant.

L'usage du wolof a galvanisé les apprenants en leur donnant une fierté en soi. Cette situation a également montré que l'apprenant souvent considéré comme nul ou faible ne l'est pas mais il ne comprend pas la langue d'étude qui est le français. Une insistance sur la langue d'enseignement pourrait le réduire à zéro. L'usage des langues nationales dans les classes

donne une confiance en soi aux apprenants et les aide à cultiver l'envie d'aller de l'avant pour la quête de leur propre *logos*. Cela veut dire que le monolinguisme dont évoque la Constitution n'est qu'un maquillage qui occulte la réalité des pratiques linguistiques dans les SEA. C'est dans cette optique Sow affirme :

Le monolinguisme à l'école c'est-à-dire l'enseignement exclusif en français tel que stipulé par le législateur, est une utopie. Le monolinguisme scolaire n'existe que de nom : les enseignements sont donnés et reçus dans la limite des lois du métissage linguistique et langagier : le mélange de langues, l'alternance codique sont fortement présents dans et en dehors des classes. (Sow, 2017 : 270)

L'usage des langues nationales dans le processus des enseignements contribuent activement à l'ambiance, au climat positif de la classe, à l'intégration des forts, des moyens et des faibles dans l'acquisition des connaissances. L'hétérogénéité de la compréhension par le monolinguisme français au début de la leçon passe à l'homogénéité après l'usage du wolof. La compétence tant chercher pour les apprenants à l'école élémentaire pourrait être une réalité lorsque le législateur accorderait plus de temps d'emploi des langues nationales dans les SEA surtout le wolof qui est devenu une langue véhiculaire à côté du français.

En résumé, la présence du bi-plurilinguisme est devenue un moyen d'intégration des apprenants dans l'acquisition des savoirs cautionné par l'enseignant pour faciliter la compréhension des cours. La langue française constitue la colonne vertébrale des enseignements. Les langues nationales représentent des ramifications qui solidifient l'ossature de la langue d'enseignement.

Les enseignants et les apprenants mélangent et alternent le français avec les langues nationales pour arriver à installer des compétences scolaires. Le code mixte surgit et demeure dans les interactions des débatteurs dans les classes. L'école abrite donc une population purement bi-plurilingue voire multilingue en son sein. C'est pourquoi, Jean-Pierre Zirotti propose que « le maintien combiné de la langue maternelle et de la langue dominante permet aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats à l'école [...] » (Zirotti 2006 : 74).

Chapitre 3 : Analyse quantitative des données sur les langues en présence dans les SEA

Dans le CEB, le canevas proposé par le législateur mène inéluctablement à une installation des compétences visées. La quête de cet objectif est verbalisée par le biais d'une langue ou des langues. Nous rappelons que le français est la langue officielle et celle de l'enseignement. Toutefois, dans ce travail, nos données ont révélé la présence des langues nationales dans le but d'accompagner le français lors du processus des enseignements apprentissages. Nous développons dans ce chapitre la présentation des données quantitatives et l'analyse des perceptions linguistiques des enquêtés.

1. Présentation des données quantitatives

Nous avons fait usage de deux questionnaires (cf. annexes) à l'endroit des enseignants et des apprenants. Le questionnaire nous permet véritablement de quantifier notre population d'enquête et leur perception à travers le bi-plurilinguisme dans le système éducatif monolingue. Ces questionnaires nous facilitent l'obtention des renseignements succincts sur la première langue de socialisation, la langue parlée entre les collègues et camarades de classes, les langues de préférence dans les SEA, et les moments d'utilisation des langues nationales dans la démarche pédagogique. Les métas-données seront également croisés en fonction des choix de langues dans les SEA.

1.1. Population enquêtée

Notre population d'enquête est constituée d'apprenants et d'instituteurs (instituteurs et stagiaires instituteurs).

1.1.1. Apprenants

L'effectif de l'établissement MAD compte sept cent cinquante-quatre (754) élèves en 2020-2021. Le choix de cette étude est porté sur les deux (2) dernières étapes qui représentent dans son ensemble cinq cent quatre (504) apprenants. Le jour de l'administration du questionnaire, les présents qui constituent la première partie de notre échantillon font quatre cent quatre-vingt-six (486) dont deux cent soixante-huit (268) filles et deux cent dix-huit (218) garçons du CE1 au CM2 comme le matérialise le tableau ci-dessous.

Tableau récapitulatif de l'échantillon chez les élèves

Classe	Nombre	Effectif	Pourcentage
CM 2	3	147	30.12 %
CM 1	3	121	24.8 %
CE 2	3	120	24.59 %
CE 1	2	98	20.49 %
Total	11	486	100 %

L'observation de ce tableau ci-dessus souligne sans ambiguïté le nombre d'enquêtés chez les apprenants. Ils constituent quatre cent quatre-vingt-six (486) enquêtés. L'effectif de chaque niveau est représenté.

L'école compte seize classes. Elle accueille les enfants du quartier de Djiringho, et quelques rares écoliers des quartiers de Boucotte et de Soucoupapaye. La venue des enfants de tout azimut fait que les effectifs sont pléthoriques à MAD. Ce phénomène engendre une diversité culturelle et linguistique. C'est pourquoi nous notons la présence de plusieurs langues nationales en son sein comme le diola, le wolof, le malinké, le baïnouk, le balante, le sérère, le peul, le manjack, le mankagne, etc. Cependant, nous allons lister celles qui sont plus fréquentes dans les SEA puis mettre ensemble les langues les moins utilisées en classe sous la valeur « autre²³ ».

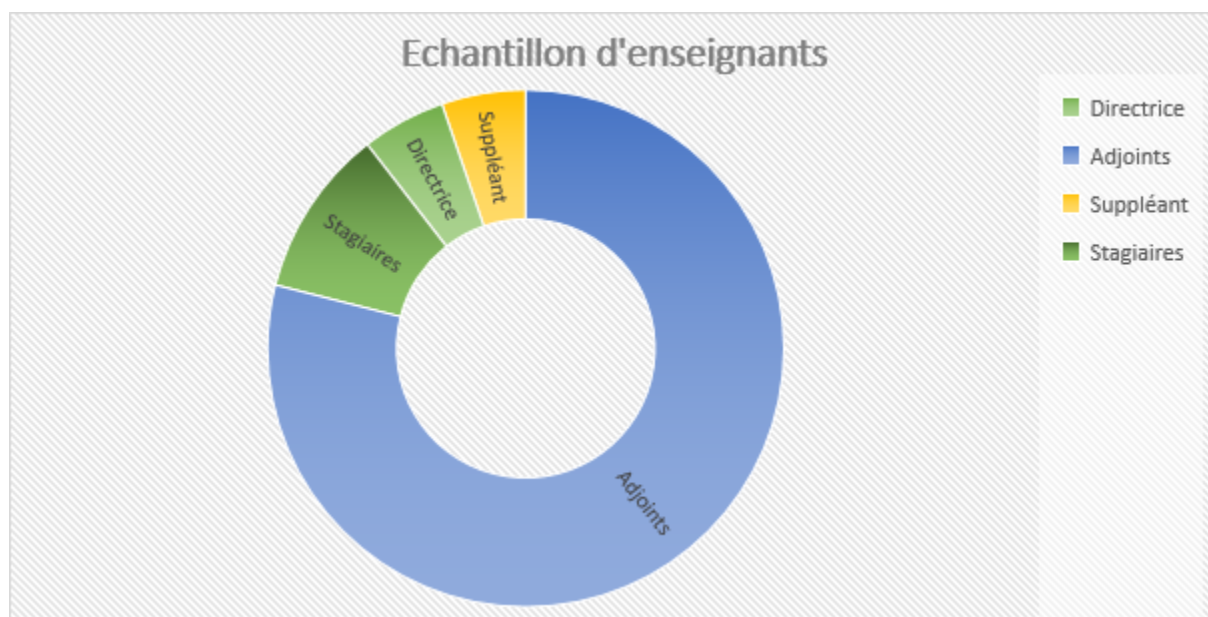
1.1.2. Enseignants

La deuxième partie de notre échantillon représente les instituteurs et institutrices de l'école élémentaire MAD. Ils sont au nombre de dix-huit (18) recrutés par le Ministère de l'Education National (MEN). Toutefois, en tant qu'observateur qui cherche à avoir des données fiables, nous jugeons nécessaire de ne pas être comptable dans l'effectif du personnel dans ce travail. Nous avons enquêté aussi deux (2) stagiaires qui s'ajoutent au dix-sept (17) enseignants et enseignantes. Donc, nous obtenons dix-neuf (19) agents dans notre zone de recherche avec des fonctions différentes comme l'indique le graphique suivant.

Tableau récapitulatif de l'échantillon chez les enseignants

²³ Autres : peul, balante, manjack, mankagne, baïnouk et sérère

Fonctions des enseignants	Nombre	Pourcentages
Adjoint (e)s	15	78,95 %
Stagiaires	2	10,53 %
Directrice	1	5,26 %
Suppléant	1	5,26 %
Total	19	100 %



La lecture de ce tableau souligne une domination des adjoints. Ce qui est surtout important à mettre en valeur est la fonction du suppléant. Ce dernier joue un rôle d'intérimaire lorsqu'un de ses collègues est absent. Nos enquêtes et observations ont montré qu'il est un cinquantenaire, dépassé par les innovations pédagogiques et reste figé dans la méthode transmissive. Il s'exprime toujours et tout le temps en langue officielle surtout en classe.

Nous avons un échantillon de cinq cent cinq (505) enquêtés que nous jugeons assez représentatif pour atteindre nos objectifs de recherche. Grâce à cet échantillon nous avons recueilli des données qui permettront de vérifier notre hypothèse de départ.

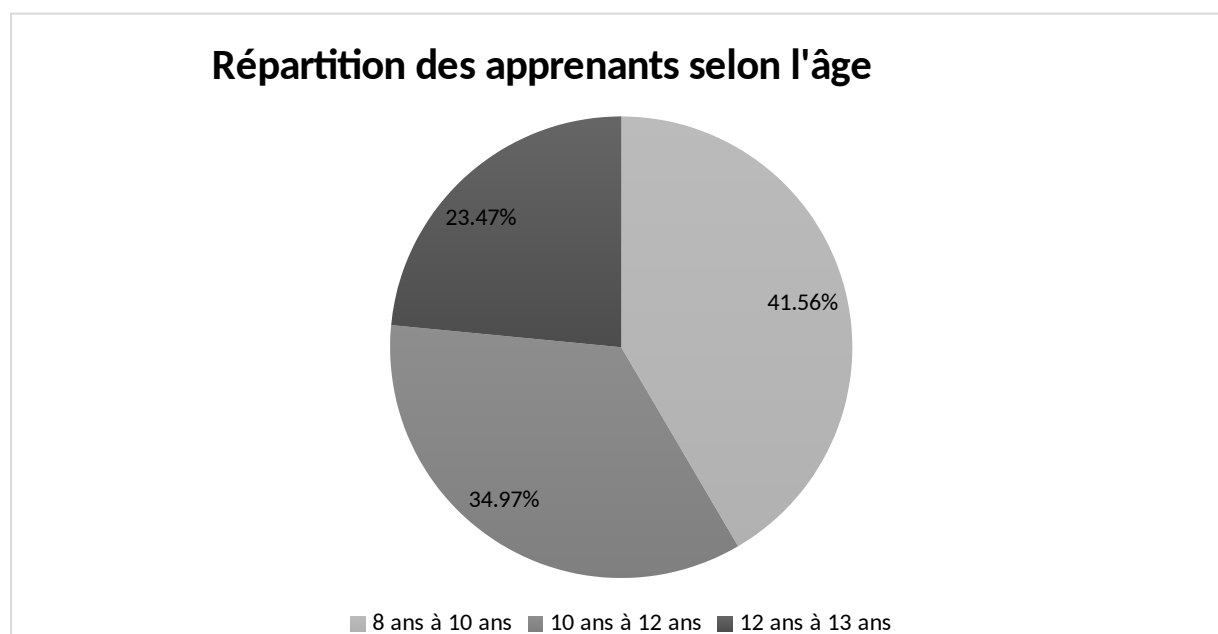
1.2. Âge des enquêtés

1.2.1. Apprenants

Notre population d'enquête chez les apprenants varie entre huit (8) ans à treize (13) ans. Ici, nous avons décidé de regrouper en trois (3) tranches d'âge les quatre (4) niveaux (CE1, CE2, CM1 et CM2). Le constat montre qu'il y a des apprenants de dix (10) ans au CE2 et au CM1. Cela est dû par la flexibilité des textes qui permettent aux apprenants non compétents de reprendre certaines classes et les plus compétents de gagner un an.

Échantillon selon l'âge des apprenants

Catégorie d'âge	Nombre	Pourcentage
8 – 10	202	41,56 %
10 – 12	170	34,97 %
12 – 13	114	23,47%
Total	486	100 %



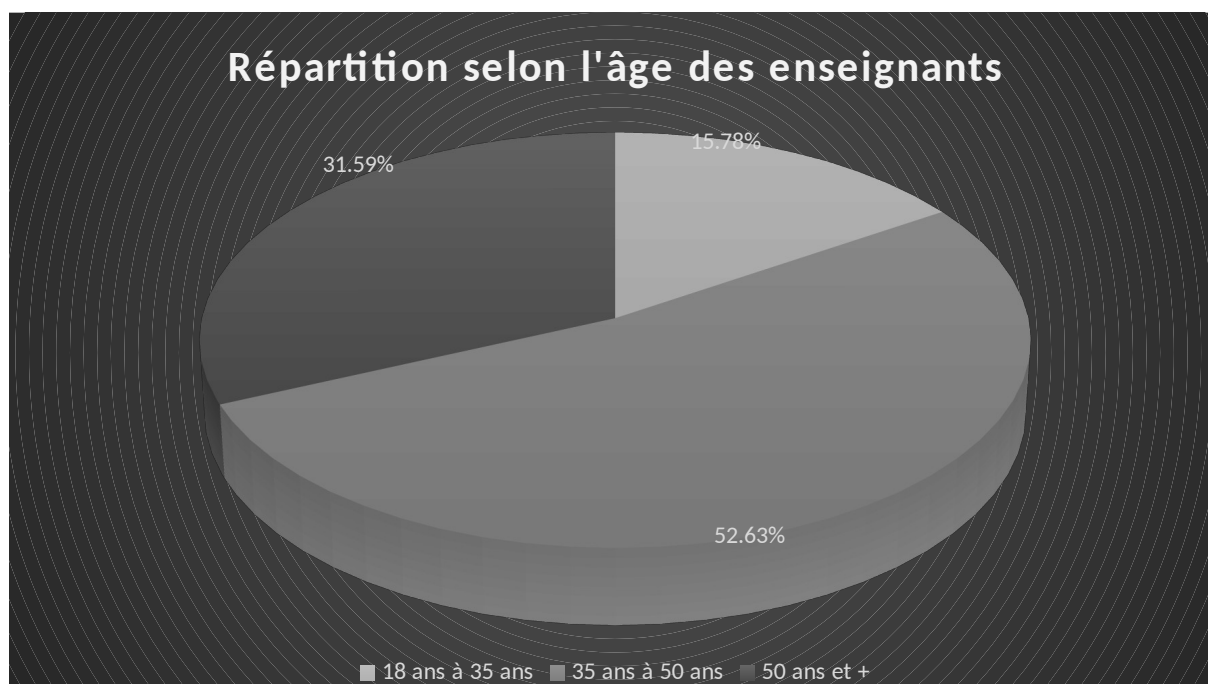
Nous pouvons lire sur l'histogramme que les apprenants de huit (8) à dix (10) ans sont plus nombreux dans la population enquêtée. Ce phénomène s'explique par le fait d'une forte scolarisation des enfants dans la ville de Ziguinchor. Pour la deuxième et la troisième tranche d'âge, nous notons une régression des effectifs. La chute par rapport au nombre d'apprenants entre dix (10) à douze (12) ans s'explique par les lacunes linguistiques qui les empêchent de

franchir la deuxième étape. Au troisième tranche d'âge, il n'y a pas beaucoup de redoublants car l'école a l'habitude d'avoir de très bons résultats à l'examen du CFEE²⁴. Les trois dernières années, les résultats aux CM2 ont monté crescendo : 81,25% en 2018, 91,83% en 2019 et 97,05% en 2020. La réussite massive des apprenants aux examens du CFEE expose une certaine assise des enfants sur le contenu enseigné et cela les aide à mieux appréhender les épreuves écrites dudit examen.

1.2.2. Enseignants_

Tableau récapitulatif selon l'âge des enseignants

Age	Nombre	Pourcentage
50 et +	6	31,59 %
35 – 50	10	52,63 %
18 -35	3	15,78 %
Total	19	100 %



²⁴ CFEE : Certificat de Fin d'Etude Elémentaire

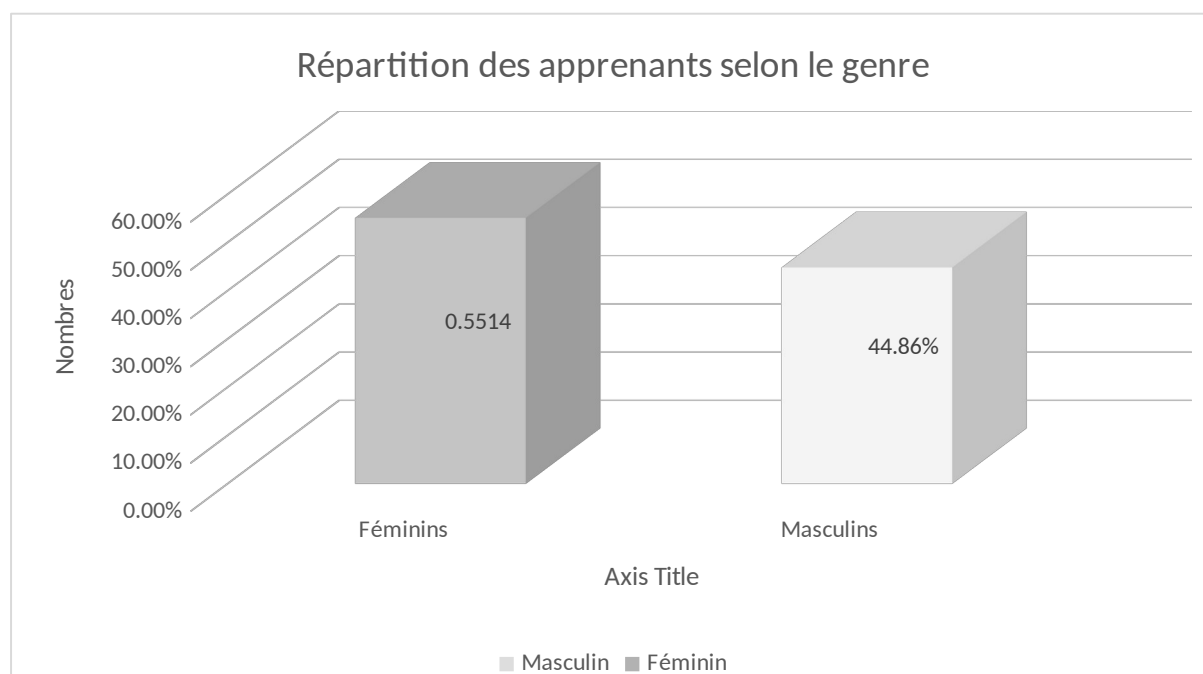
L'analyse de ces données révèle que les jeunes enseignants ont le taux le plus faible car ils commencent très souvent à enseigner dans les villages avant d'être de service dans les grandes villes. Comme l'école MAD se trouve au cœur de la capitale du sud du Sénégal, elle reçoit rarement des enseignants débutants. Ce phénomène souligne que nous avons affaire à des enseignants expérimentés dans l'enseignement. Cela est confirmé par l'obtention du CAP, le plus élevé diplôme professionnel dans l'enseignement à l'élémentaire, de tous les membres de l'équipe pédagogique. Donc, leur perception sur les langues en usage et leurs parlers dans les séances de cours nous seront très utiles dans l'analyse et l'interprétation de données obtenues.

1.3. Genre des enquêtés

1.3.1. Apprenants

Tableau récapitulatif des apprenants selon le genre

Genre	Nombre	Pourcentage
Féminin	268	55,14%
Masculin	218	44,86%
Total	486	100%



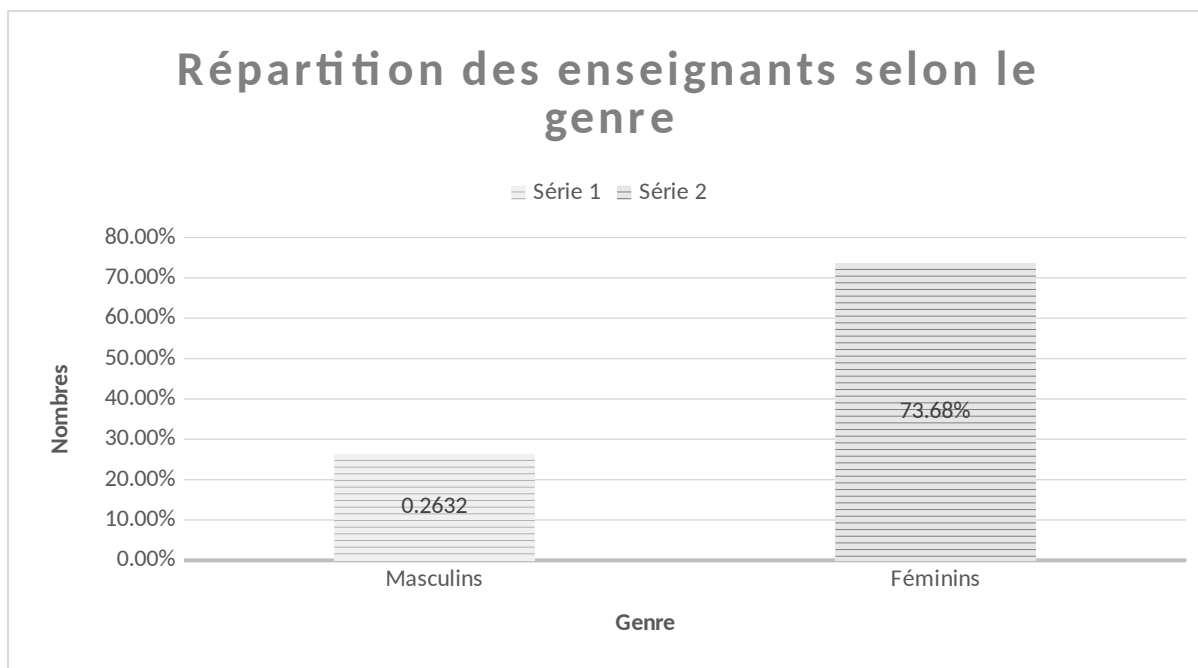
A travers ce diagramme, nous comprenons que l'effectif des filles est légèrement plus grand que celui des garçons.

Ce pourcentage expose une forte scolarisation des filles. Rappelons que des projets comme l'USAID-passerelle, la Scofi (Scolarisation des filles), l'AEMO (Action Education en Milieu Ouvert), entre autres œuvrent pour la protection des enfants et leur maintien à l'école surtout chez les filles. Cela participe vivement sur la légère supériorité en terme de nombre des apprenantes de genre féminin à l'école. Cela nous permettrait d'avoir dans la balance un équilibre sur la livraison des informations. L'effectif enquêté chez les apprenants (486) est beaucoup plus important que celui des enseignants (19). Cette forte domination des apprenants expose une véracité de nos données comme l'adage l'a évoqué « la bouche de l'enfant est celle de la vérité ». Donc, sur le plan linguistique nous allons nous appuyer plus sur la voix des apprenants pour prouver la présence du bi-plurilinguisme dans le processus des enseignements.

1.3.2. Enseignants

Tableau récapitulatif selon le genre chez les enseignants

Genre	Nombre	Pourcentage
Féminin	14	73,68%
Masculin	5	26,32%
Total	19	100%



Cette grande différence de pourcentages a des raisons multiples. La première serait le fait qu’elles sont tous des institutrices chevronnées. Alors, du point de vu des postes compétitifs elles les gagnent en ville en tant qu’adjointes, souvent sous l’aide de l’Inspection de l’Education de la Formation (IEF) tandis que certains hommes préfèrent les postes de responsabilité dans les campagnes. Bref, elles sont plus nombreuses dans les écoles de la ville d’où leur forte présence à l’école MAD de Ziguinchor.

Les enseignants ont une responsabilité énorme sur l’usage des langues dans les SEA. Il est le garant de tout usage linguistique dans le fonctionnement de la classe. Autrement dit, si un bi-plurilinguisme trouve sa place dans un système monolingue sa responsabilité est entièrement engagée. Alors, son apport sur la fiabilité des données délivrées ne sont pas négligeables.

Tableau récapitulatif des enquêtés

Enquêté	Nombre
Apprenants	486
Enseignants	19
Total	505

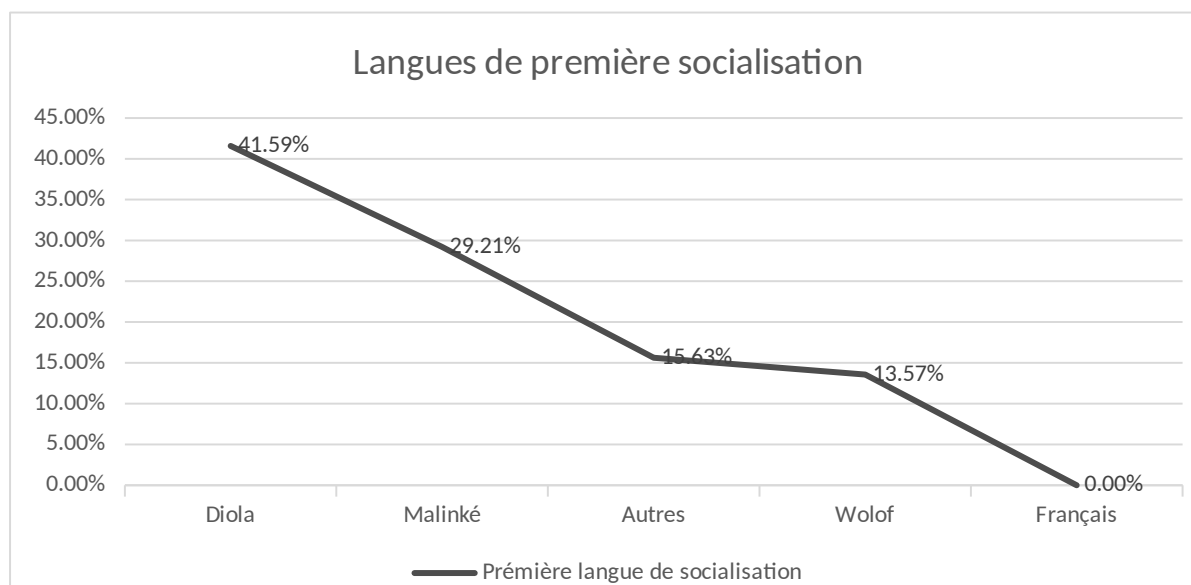
2. Analyse des perceptions des enquêtés sur les langues en présence

2.1. Questionnaire destiné aux apprenants

Nous avons utilisé le questionnaire dans le but de toucher le maximum possible d'apprenants du CE 1 au CM 2. C'est ce qui nous a permis, sur les cinq cent quatre (504) élèves des deux dernières étapes, d'administrer les quatre cent quatre-vingt-six (486). Cette population ciblée a répondu au questionnaire qui s'articule autour de cinq (5) questions exposant la langue de première socialisation, la langue ou les langues parlée(s) entre camarades en classe, la ou les langue(s) avec la ou les quelle(s) l'apprenant comprend mieux la leçon et enfin la ou les langue(s) de préférence dans les SEA. Grâce à ces thématiques nous avons reçu des données qui nous ont permis de vérifier notre hypothèse de départ.

2.2. Réponses et décodage des données

2.2.1. En fonction de la langue de première socialisation



Classement des élèves selon la langue première

Première langue de socialisation	Nombre	Pourcentage
Diola	202	41,59 %
Malinké	142	29,21 %
Autres ²⁵	76	15,63 %
Wolofs	66	13,57 %
Français	0	0 %
Total	486	100 %

Dans cet établissement, l'ethnie diola est majoritaire chez les apprenants. Cela s'explique par la forte présence des diolas dans le quartier de Djiringho. D'ailleurs, notre zone de recherche est appelée « école Djiringho ». Le nom « Djiringho » vient du diola qui signifie « la pente ». Donc, le quartier est créé et habité par les diolas bien avant l'existence de ladite école. Ce n'est pas gratuit si la même école a expérimenté le bilinguisme français-diola en son sein de 2002 vers 2018. Ces faits sociaux constituent des arguments explicatifs de la présence

²⁵ Autres : peul, balante, manjack, mankagne, bainouk et sérère

massive des diolas dans cette école ainsi que la valorisation de la langue diola par l'enseignement bilingue français-diola.

Au demeurant, l'école s'appelle Marie Affinco Diatta. Ce choix porté sur la prêtresse diola pour baptiser l'école dans le quartier diola montre la forte présence de la communauté diola en son sein. Elle immortalise une personnalité emblématique de leur communauté. Marie Affinco Diatta fut la fondatrice du « Busana casa²⁶ » qui est un grand fromager où les diolas recueillent les prières. Ce site est à quelques encablures de l'école. Alors, il expose sa première langue de socialisation pour se glorifier et souligner ses sentiments de fierté en son diola comme langue et culture.

Il est important de montrer la présence des malinkés dans cette école avec un taux non négligeable (29,21 %). Ce phénomène pourrait être expliqué par l'urbanité de la ville de Ziguinchor en général et celle du quartier de Djiringho en particulier. Les personnes viennent de tout azimut et vivent ensemble malgré leurs différences culturelles et linguistiques. Ces faits sociaux engendrent le métissage des langues, la guerre des langues qui ne laissent pas indifférent les classes dans leurs activités scolaires.

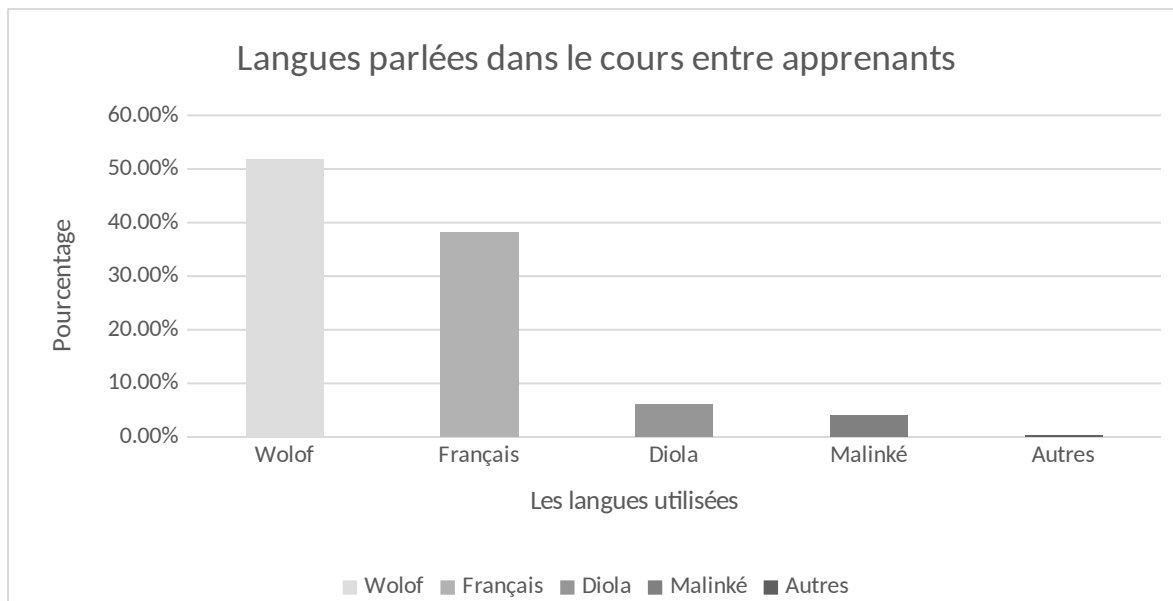
2.2.2. En fonction de la langue parlée avec les camarades en classe

Tableau récapitulatif des langues parlées entre camarades en classe

Langue	Nombre de choix	Pourcentage
Wolof	467	51,71 %
Français	344	38,09 %
Diola	54	5,98 %
Malinké	36	3,98 %
Autres ²⁷	2	0,24 %
Total	903	100 %

²⁶ Un endroit sacré pour faire des prières chez les diolas.

²⁷ Autres : peul, balante, manjack, mankagne, bainouk et sérère



Ce diagramme expose un usage important de la langue wolof entre apprenants. Durant les SEA, les apprenants s'expriment presque en wolof entre eux alors que les diolas sont majoritaires dans l'école.

Considéré comme « la première langue nationale » d'après une des enquêtées, AG enseignante dans ladite école, l'utilisation de la langue wolof atteint son paroxysme dans tous les lieux de socialisation. La Casamance, désenclavée par les flottes fluviales et maritimes *Aguene* et *Diambone*, la ligne aérienne Dakar-Ziguinchor et Ziguinchor-Dakar et la voie routière grâce aux bus Dem-Dikk, connaît des mobilités intenses du point de vue humain et linguistique. Le wolof est la langue de base des conversations dans les marchés avec les grands commerçants nordistes comme les « Baol-baol²⁸ », les terrains de jeux, l'école. Ces faits ont participé activement à l'émergence du wolof dans le sud du Sénégal. Les ziguinchorois utilisent la langue wolof à leur guise. Donc, ils s'identifient en tant que sénégalais par cette langue qui a gagné une posture de *lingua franca*.

Un autre aspect important est celui des affectations des agents de l'Etat nordistes en Casamance et ceux du sud au nord du pays. Ce phénomène participe à l'installation du wolof comme la langue de recours, d'union sociale et surtout d'intégration. C'est pourquoi, nous

²⁸ Baol-baol : habitants du Baol, ancien royaume du Sénégal et actuel région de Diourbel. Ils sont très souvent des commerçants qui se déplacent à l'intérieur du pays. Ils sont d'ethnie wolof.

avons noté 13,57 % des wolofs dans l'école. Ce chiffre détermine la minorité d'ethnie wolof dans notre zone de recherche mais en tant que langue il phagocyte sans état d'âme ses concurrents dans les enseignements apprentissages.

Le choix exclusif de la langue wolof dans le parler des apprenants majoritairement diola en plein cours s'explique aussi par le fait que l'ensemble de la classe maîtrise cette langue tandis que la langue d'enseignement et les autres langues nationales ne font pas l'objet d'une maîtrise unanime de tous les membres de la classe. De pareilles situations tordent le bras à l'enseignant ou l'apprenant d'avoir recours au wolof pour être compris par son auditoire.

L'usage des langues nationales entre apprenants stimule l'intelligence, l'enthousiasme, l'envie de découvrir, la capacité de faire et surtout de bien faire chez l'apprenant. Malgré leurs différences culturelles et linguistiques, ils se réunissent autour de la langue wolof compris par tous les acteurs de la classe lors des phases de mutualisation. C'est également le moment pour les faibles de recevoir des explications en langues nationales venant de leurs pairs dans le but de comprendre le contenu de la leçon.

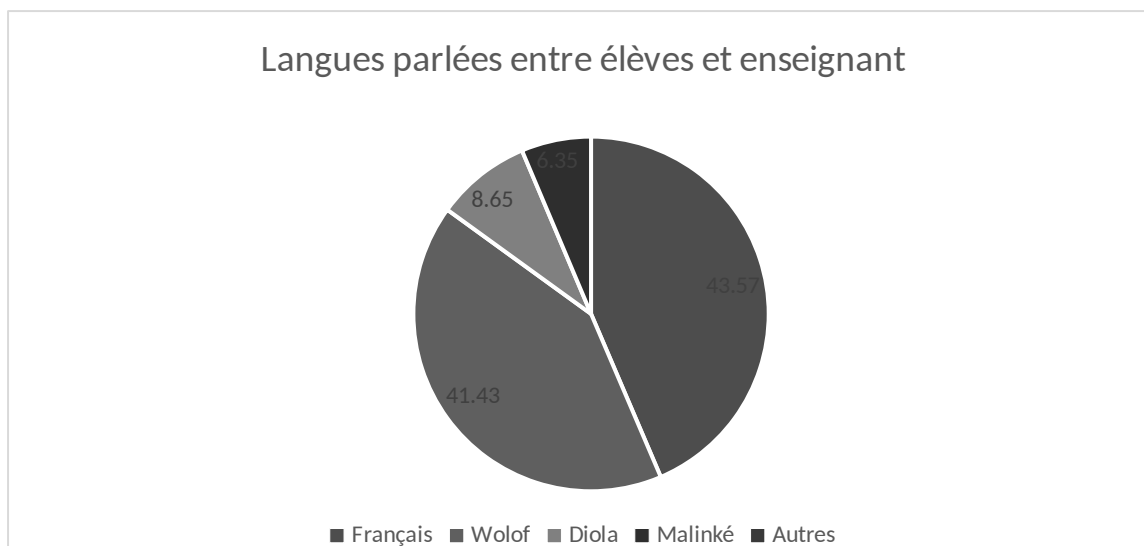
Donc l'usage des langues nationales dans les SEA permet une mise à niveau entre les apprenants à travers les travaux de groupe organisés par le maître comme procédé d'enseignement.

2.2.3. En fonction des langues parlées entre l'apprenant et l'enseignant

Tableau récapitulatif des langues parlées entre apprenant et enseignant

Langue	Nombre de choix	Pourcentage
Français	468	43,57 %
Wolof	445	41,43 %
Diola	93	8,65 %
Malinké	68	6,35 %
Autres	00	00 %
Total	1074	100 %

Langues parlées entre élèves et enseignant



L’affiche du tableau dévoile la présence de plusieurs langues où nous devrions en avoir une seule qui se trouve être celle de l’enseignement. Toutefois, les entretiens et observations ont montré un bi-plurilinguisme. Après le français, l’apprenant fait usage du wolof, du diola ou du malinké pour tisser une communication avec son maître dans la classe. Cette situation est due à plusieurs facteurs.

D’abord, l’enseignant n’impose plus rien à l’apprenant mais il négocie pour atteindre son objectif. Deux principales langues sont presque utilisées : le français et le wolof. Elles constituent le soubassement des moments communicationnels entre l’apprenant et l’enseignant. En effet, le français n’est pas maîtrisé et peut créer des incompréhensions ou du mutisme chez l’enfant. Alors, le wolof vient à la rescousse pour préciser ou booster la communication. C’est ainsi que R. Jakobson précise que : « Un destinataire qui encode un message selon un code commun, partagé avec le destinataire auquel il l’adresse, lequel le décode. La circulation du message nécessitant un contact dans un contexte donné »²⁹ (Jakobson, 1963 : 213-214). Autrement dit, le locuteur est le producteur du message. Mais si la langue en usage ne révèle pas toute l’idée émise, le décodage peut être source de malentendu. Alors, pour R Jakobson, si le locuteur veut se faire comprendre il passe par la langue qui s’adapte à sa verbalisation et sa compréhension pour faciliter la réception et surtout la compréhension du message véhiculé.

La tolérance de l’instituteur sur l’emploi des langues nationales comme le wolof, le diola, et le malinké dans les SEA permet aux enfants de banaliser l’enjeu de la maîtrise de la

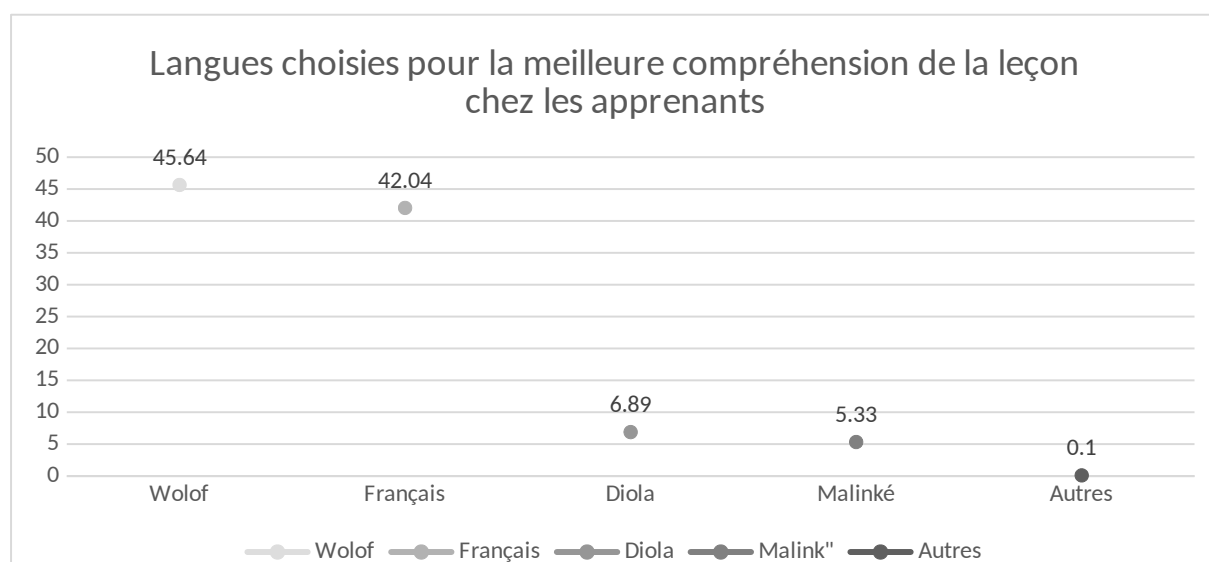
²⁹ Roland JAKOBSON, 1963. *Essai de linguistique générale* (p : 213-214). Paris : Minuit.

langue officielle. Ainsi, la langue française devient de moins en moins pratiquée dans la classe car elle crée des obstacles. La tolérance peut aussi engendrer l'habitude. L'habitude apparaît comme norme. De pareille situation crée la dénaturation des usages linguistiques monolingues dans le fonctionnement des cours. Et ce fait cimenter la difficulté d'un usage singulier de la langue d'enseignement à l'élémentaire.

2.2.4. En fonction du degré de compréhension de la leçon

Langues choisies pour une meilleure assise des leçons chez les apprenants

Langue	Nombre de choix	Pourcentage
Wolof	419	45,64 %
Français	386	42,04 %
Diola	63	6,89 %
Malinké	49	5,33 %
Autres	1	0,1 %
Total	918	100 %



Les langues choisies pour une meilleure compréhension des cours chez les apprenants sont le wolof et le français. Les autres langues tournent autour de 6% à 0% ne sont pas très représentatives même si elles constituent 86.43% en terme de langues premières déclarées énumérées plus haut. Le français et le wolof sont employés en permanence dans les classes. Le diola, le malinké et les autres n'interviennent qu'en situation inattendue dans la démarche des enseignements apprentissages.

Le pourcentage élevé des langues nationales, 57.96% contre 42.04% de la langue d'enseignement participent vivement à la vérification de notre hypothèse de départ selon laquelle le monolinguisme n'est que de nom dans les classes à l'élémentaire. La chute libre de l'hégémonie française en terme d'usage linguistique est à souligner. Il s'explique par un tournant d'éveil de conscience de la population sénégalaise par rapport à la domination coloniale. L'usage unique du français dans les salles de classe prend beaucoup de temps, alourdit le programme et ne met pas à l'aise la majorité des locuteurs sénégalais dans les classes comme hors des classes.

La variation langagière de l'apprenant selon les situations communicationnelles mérite d'être mise en relief. En effet, en groupe de travail, le parler de l'enfant est basée sur le wolof avec des mélanges de bribes de français. Toutefois qu'il s'adresse à l'enseignant il valorise le français et c'est rarement qu'il ajoute dans son discours le wolof. Bien vrai que la compétence de l'apprenant en langue de travail reste en balbutiement ; c'est pourquoi, il s'exprime en traduisant sa langue de première socialisation. Ce phénomène alourdit son discours, le fatigue mentalement, à la limite le rend incompréhensible.

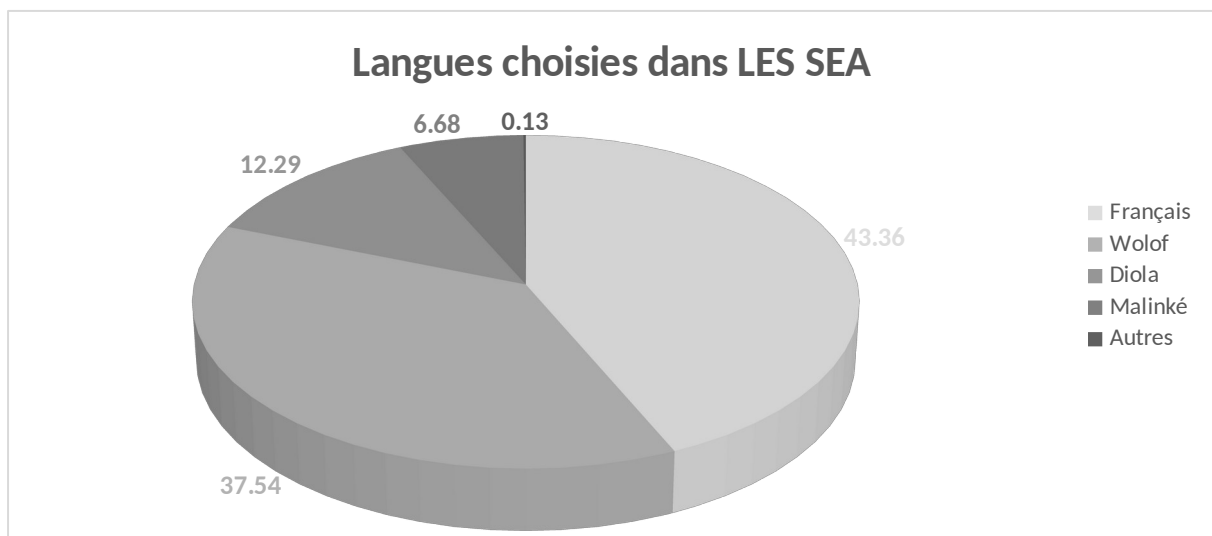
Pour une compréhension entre apprenants, le wolof est très souvent employé au détriment des autres langues nationales. Il est plus maîtrisé que le français par tous. Le diola, le malinké, le peul, entre autres sont des langues que tous les acteurs de la classe ne maîtrisent pas. C'est pourquoi leurs usages se manifestent par circonstances individuelles (tutorat).

Dans l'installation des compétences avec le grand groupe, le maître a recours des langues nationales dans le but de faire assoir ses leçons en gagnant du temps et de l'énergie. De même, les apprenants sont galvanisés d'entendre une des langues nationales pour mieux prêter oreille à leurs camarades ou maître durant le déroulement des enseignements apprentissages. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle l'usage unilingue de la langue française rendrait passif l'apprenant lors des SEA.

2.2.5. En fonction de la langue choisies dans les SEA

Classement selon les usages en SEA

Langue	Nombre de choix	Pourcentage
Français	402	43,36 %
Wolof	348	37,54 %
Diola	114	12,29 %
Malinké	62	6,68 %
Autres	1	0,13 %
Total	927	100 %



Rappelons que dans cet établissement, en ce qui concerne la première langue de socialisation, la langue diola occupe la première place avec un pourcentage de 41,59%. Pourquoi le choix est porté sur la langue wolof lorsqu'il s'agit de choix de langues pour les SEA ? Cette question s'explique par l'entremise du poids communicationnel de la langue wolof dans la balance du discours des jeunes locuteurs. C'est dans cette optique qu'ils choisissent le wolof comme langue d'enseignement à côté du français. Pour étayer la valeur du wolof dans le parler des jeunes écoliers sénégalais nous faisons appel aux propos des chercheurs en ses termes :

Le pluralisme sénégalais se caractérise par la présence du wolof comme langue locale d'envergure territoriale voire régionale, qui sert de véhiculaire dans tous les centres urbains et même dans les agglomérations rurales multiethniques ayant une démographie importante. (Diakité et Ndiaye, 2009 : 9)³⁰

Comme le wolof est véhiculaire dans toutes les grandes villes du Sénégal, Ziguinchor ne fait pas l'exception. Une urbanité linguistique est notée chez les Ziguinchorois marquée par l'usage de la langue wolof qui se manifeste même dans les classes. Il joue un rôle de cohésion sociale entre les quatre murs ; toutes les ethnies s'y retrouvent et le comprennent. Par conséquent, il côtoie plus le français que les autres langues dans les cours. Ce phénomène renvoie au modèle diglossique de Fishman qui considère la diglossie comme contact de langues distinctes mais complémentaires en élargissant la définition classique depuis Psichari en passant par Ferguson (cf. conceptualisations dans la partie théorique). Nous ne faisons pas non plus abstraction à l'idée de supériorité ou d'infériorité de la diglossie entre le français et le wolof dans les classes. Le français est encore plus scientifique que le wolof sur le plan institutionnel. Cependant cela ne lui donne pas la garantie d'assurer en solo une leçon de trente (30) minutes.

Le travail de terrain révèle un conflit de langues entre la langue d'enseignement et les langues nationales dans le processus des cours. Le français garde le fil conducteur de toutes activités de la leçon mais les autres langues en présence manifestent leur importance en cas de situation de correction. Par exemple le diola, dans un moment communicationnel, redresse ou explique davantage un contenu à un ou des apprenants diolas distraits. Donc l'usage des langues nationales donne du sens à notre hypothèse de base selon laquelle leur présence dans les SEA stimule intellectuellement les enfants.

2.3. Questionnaire destiné aux instituteurs

Le deuxième questionnaire s'adresse au corps enseignant dans l'objectif de recueillir les données affairant à leurs niveaux d'étude, langue de première socialisation, langues utilisées entre collègues à l'école comme en dehors de l'établissement, langues employées avec les apprenants, circonstances d'usage des langues nationales dans les SEA, langues de préférence pour une meilleure assise des connaissances et enfin, langue nationale choisie à côté du français dans l'enseignement.

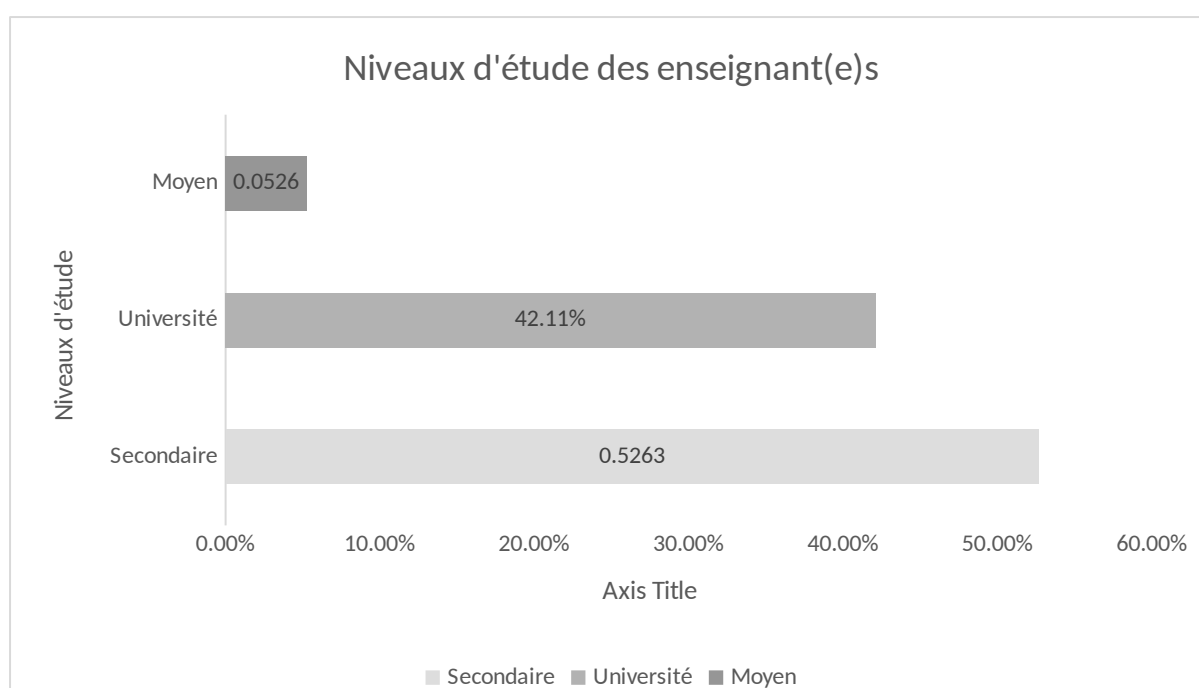
³⁰ https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/rapport_lascolaf_cas_senegal.pdf

2.4. Réponses et décryptage des données

2.4.1. En fonction du niveau d'étude

Classement selon le niveau de scolarisation

Niveau d'étude	Nombre	Pourcentage
Secondaire	10	52.63%
Université	8	42.11%
Moyen	1	5.26%
Total	19	100%



L'Etat du Sénégal a toujours recruté les instituteurs avec le BFEM³¹ depuis plusieurs décennies. C'est en 2011 qu'il a décidé de hausser le niveau de recrutement en exigeant le Baccalauréat. Les enseignants sont tous dans l'enseignement avant l'année de la réforme d'après les données obtenues. Par conséquent, notre attention est retenue sur le degré de maîtrise de la langue d'enseignement. La langue française étant très subtile peut constituer un facteur de blocage chez l'enseignant. Le peuple sénégalais a horreur des erreurs grammaticales en français comme le témoigne Ndiémé Sow : « il reste très attaché aux règles

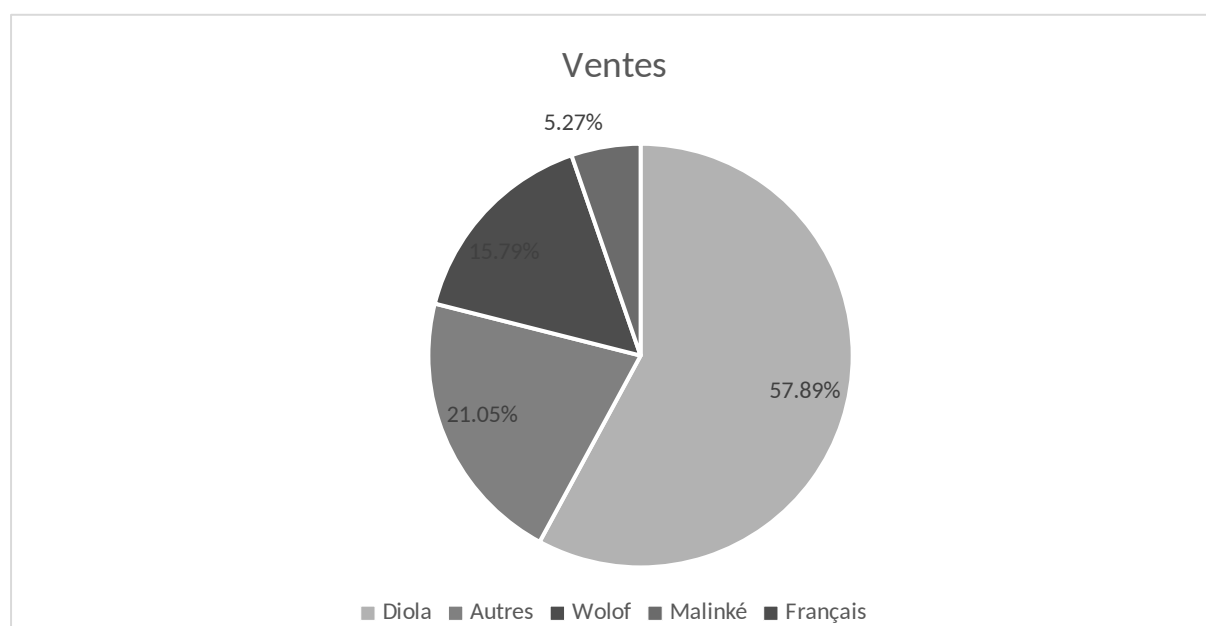
³¹ BFEM : Brevet de Fin d'Etude Moyen

syntaxiques et grammaticales. Il voit en la grammaire comme une grand-mère qui n'est jamais ménopausée, qui a toujours ses règles ». (Sow, 2017 : 255). Comme les fautes de syntaxe sont intolérables à l'enseignant avec des commentaires acerbes sur sa personnalité, il fait usage souvent aux langues nationales pour éviter des critiques de ce genre.

2.4.2. En fonction de la langue de première socialisation

Tableau récapitulatif selon la langue première chez les enseignants

Langue	Nombre	Pourcentage
Diola	13	68,41 %
Autres	4	21.05 %
Wolof	1	5.27 %
Malinké	1	5.27%
Français	0	00 %
Total	19	100 %



NB : Nous rappelons que la valeur « Autres » constitue cinq langues que sont : le peul, le balante, le manjack, le mankagne, le bainouk et le sérère.

Nous notons avec les statistiques ci-dessus qu'il n'y a pas de français comme langue de première socialisation dans le tableau même si son usage en tant que langue d'enseignement est obligatoire dans l'enseignement au Sénégal. La présence massive du diola

(première langue de socialisation) ne cède pas la place aux autres langues en présence. C'est ce même phénomène qui s'est reproduite sur les données recueillies auprès des apprenants à l'exception de la position du malinké avec un (1) représentant. Le diola comme langue de première socialisation est largement plus représenté devant les autres langues présentes dans notre terrain de recherche. Cela pourrait être expliqué par le truchement de la pratique du bilinguisme français-diola. Pour que ce programme puisse bien fonctionner le recrutement des enseignants maîtrisant parfaitement la langue diola est une obligation. Nos observations et entretiens ont montré que les enseignantes qui pratiquaient le bilinguisme français-diola ont tous comme première langue de socialisation le diola.

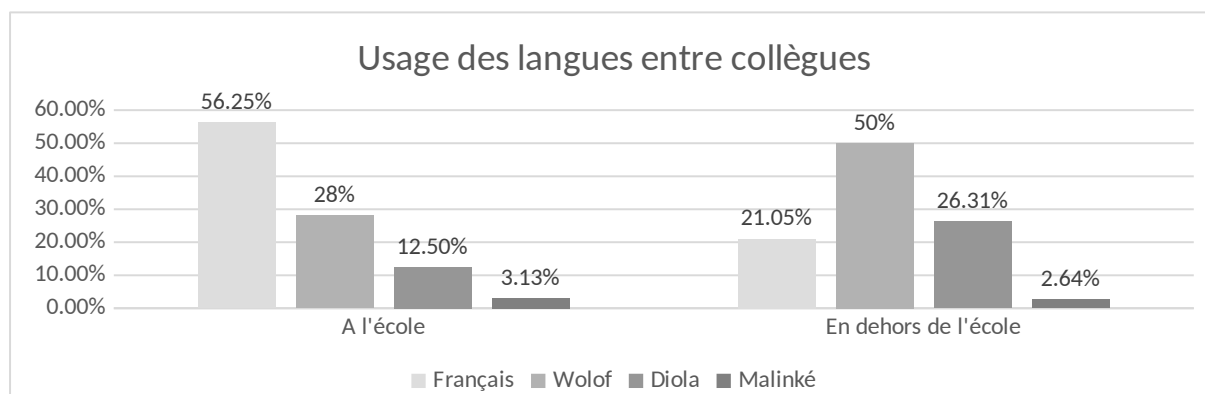
2.4.3. Etude comparative en fonction des langues utilisées entre collègues

- A l'école

Langue	Fréquence d'usage	Pourcentage
Français	18	56,25 %
Wolof	9	28,12 %
Diola	4	12,5 %
Malinké	1	3,13 %
Total	32	100 %

- En dehors de l'école

Langue	Fréquence d'usage	Pourcentage
Wolof	19	50 %
Diola	10	26,31 %
Français	8	21,05 %
Malinké	1	2,64 %
Total	38	100 %



Dans cet histogramme, une étude comparative des langues en usage par les enseignants dans l'école et en dehors de l'école est mise en relief. Leurs parlars à l'école sont différents lorsqu'ils se retrouvent ailleurs.

Grâce à ce graphique, nous pouvons remarquer sans difficulté qu'à l'école la langue française occupe une place de choix dans le parler des instituteurs. Rappelons qu'elle est la langue officielle et celle de l'enseignement. Notre terrain de recherche est également une école élémentaire qui est sensée pratiquer le monolinguisme français. Si c'est le cas, nous pouvons dire que le pourcentage des usages du français entre collègues est faible. Ils sont dans un lieu administratif publique qui leur exige l'usage de la langue officielle. Alors, le français aurait dû arriver à 100%. Nous donnons comme explication à ce fait sociolinguistique, l'usage en puissance des langues nationales dans tous les lieux de socialisation avec le phénomène de la « wolofisation » de la zone casamançaise grâce à son désenclavement que nous avons explicité sur les lignes antérieures.

Entre collègues qui doivent enseigner des contenus par la langue française ainsi que la langue elle-même ne sauraient avoir des blocages en expression orale afin d'avoir recours aux langues nationales. Cette situation s'explique par la modernisation de la ville de Ziguinchor avec son cortège d'impacts sur les attitudes langagières des locuteurs. En tant que capitale régionale, Ziguinchor abrite de grands marchés, port, aéroport, gare routière qui facilitent la mobilité des personnes. Ce fait à des conséquences énormes sur la vie des langues. Le wolof est devenu une langue d'urbanité, de maintien à la mode et d'intégration dans la ville de Ziguinchor.

Le wolof s'est installé en zone urbaine et s'impose progressivement en zone rurale. Considéré comme la langue de l'intégration urbaine, il est à la limite vu comme un raccourci pour une ascension sociale fulgurante. Mêler plusieurs langues dans son discours est signe d'intégration urbaine. Le mixing serait donc la carte d'identité du citoyen qui se place au sommet de la pyramide sociale. (Sow, 2017 : 270).

Leur parler à l'école démontre un bi-plurilinguisme à base français ou wolof. Le diola et le malinké sont très peu utilisés entre collègues. Cela est dû au fait que tous les enseignants de cet établissement ne sont pas issus du diola ou malinké. Evidemment, l'ethnie diola est majoritaire dans notre zone de recherche mais l'usage du français le surplombe en situation communicationnelle entre collègues.

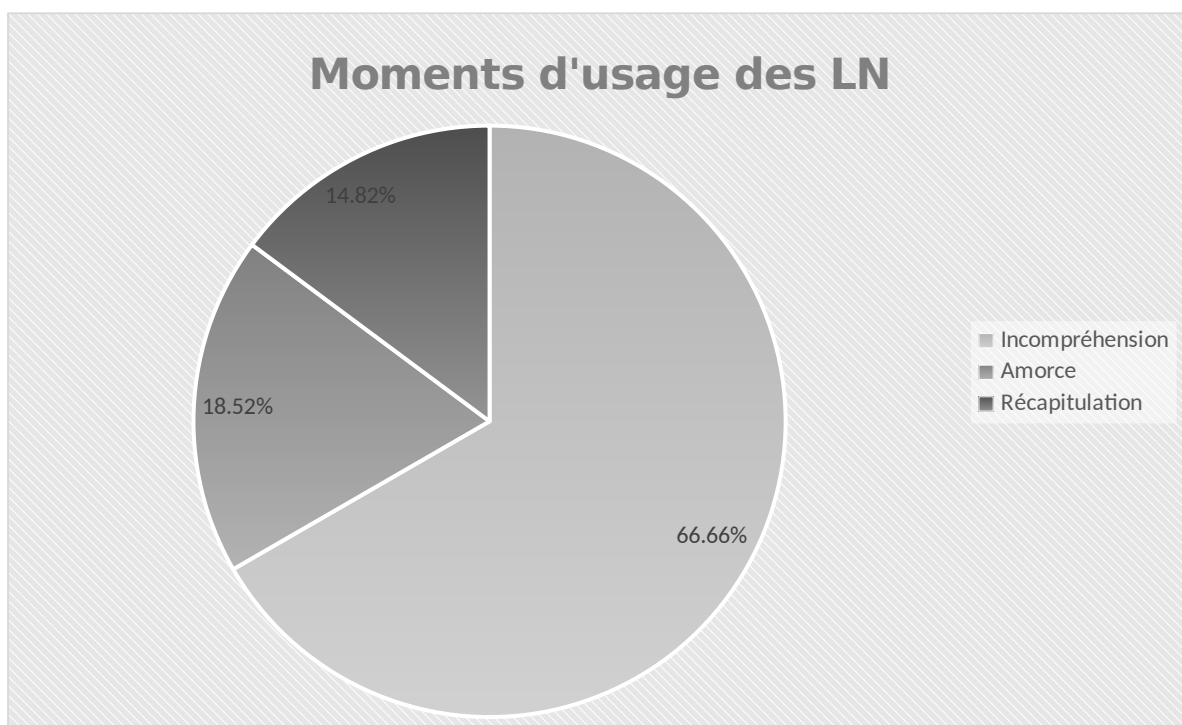
En dehors de l'école, le wolof et le diola sont plus parlés entre collègues pour des raisons citées aux paragraphes ci-dessus. Il nous paraît intéressant d'évoquer l'influence du parler des enseignants en dehors de l'école dans leurs interactions à l'école. L'habitude de mettre au-dessus les langues nationales dans les communications fait basculer la tendance au sein de l'école. Si véritablement l'usage des langues nationales domine largement celui de la langue d'enseignement en dehors de l'école entre collègues, il se pourrait que ce même phénomène connaît une hausse au sein de l'espace scolaire. D'ailleurs, nos observations exposent un usage exclusif des langues nationales entre collègues à l'école.

2.4.4. En fonction des circonstances d'utilisation des langues nationales

Dans le déroulement d'une activité d'enseignement, l'enseignant est formé de respecter scrupuleusement la démarche. Elle est statique. Toutefois, il existe autant d'enseignant que de procédé. C'est-à-dire la manière dont les enseignants manipulent le contenu à enseigner pour arriver à une seule finalité est différente. Ainsi, devant des blocages comme nous l'avons démontré plus haut, certains enseignants ont recours aux langues nationales pour lever les équivoques. Leur utilisation est séquentielle ou mélangé avec le français dans les discours. C'est dans ce sens que nous allons décrypter l'encrage et le décrochage des langues nationales durant les SEA par l'entremise de l'amorce, la récapitulation et l'incompréhension des moments importants du cours chez l'apprenant.

Moments d'usage des LN dans les SEA

Moments d'usage des LN	Nombre de choix	Pourcentage
Incompréhension des moments importants du cours chez l'apprenant	18	66,66 %
Amorce	5	18,52 %
Récapitulation	4	14,82 %
Total	27	100 %



A la suite de ce graphique, nous constatons que dans les pratiques langagières dans les SEA n'est pas monolingue. En effet, dans cette étape du questionnaire donné au enseignants, il y a lieu de choisir les phases de la démarche où ils font probablement usage des langues nationales-

Nous soulignons par le biais de cet histogramme un choix écrasant sur l'incompréhension des moments phares de la leçon chez l'élève. Ce phénomène s'explique par un usage sans organisation des langues nationales dans les SEA. Autrement dit, l'enseignant utilise les langues nationales dans un système monolingue à sa guise. Lorsqu'il sente des zones tumultueuses qui peuvent impacter négativement sur la compréhension, le maître décroche de la langue d'enseignement au profit des langues nationales. Cela montre un usage des langues nationales pour certains enseignants dans toutes les phases de la démarche et pour d'autres dans quelques étapes. Un manque d'organisation des usages linguistiques dans le processus des enseignements apprentissages est noté.

Rappelons que le calcul mental en mathématiques ou la révision dans toutes les activités consiste à mettre la liaison entre la leçon précédente et celle du jour. Ces moments stimulent souvent les prérequis. Dans ces étapes, nous avons constaté la suprématie du

monolinguisme français. Cela peut être expliqué par le fait que l'activité est déjà vue en détails en classe. L'enseignant survole les grandes lignes sous forme de rappel avec ses apprenants. C'est pourquoi, la langue de l'enseignement bat son plein en calcul mental et en révision qui sont des étapes de la démarche d'une leçon à l'élémentaire.

Cependant, l'encrage d'une langue nationale se note en amorce de la leçon du jour comme le justifie le schéma ci-dessus. La situation de communication qui accroche l'apprenant dans la leçon à partir de son vécu quotidien, permet au locuteur d'alterner ou mélanger le français aux langues nationales. Si le texte d'amorçage n'est pas compris par les apprenants l'enseignant le traduit généralement en wolof. Ce dernier est une langue comprise véritablement par tous les membres de la classe. Cet emploi du wolof en début de la leçon du jour marque son entrée dans les SEA, d'où l'encrage. Son usage domine le français pour donner une bonne orientation aux enfants dans le tâtonnement expérimental. C'est ainsi que nous notons par l'entremise de Sow que « La langue locale vole ainsi à la rescousse du français pour que la compétence puisse être installée » (Sow 2017 : 270). Si l'apprenant ne comprend pas ce que l'enseignant attend de lui, il peut faire fausse route en s'éloignant de l'objet d'étude et l'objectif à atteindre. C'est dans ce sens que nous notons une forte dose de la langue véhiculaire qui est le wolof en phase d'amorce de la leçon du jour. Comme analogie, nous déclinons l'imprégnation d'une activité d'intégration en résolution de problèmes au CM2 où l'enseignant administre les trois lectures (lecture silencieuse contrôlée, lecture magistrale et lecture de quelques bons lecteurs). Ensuite, il passe par le wolof et traduit tout le texte. Ainsi, la traduction du français en langue nationale expose l'importance de leur usage lors des circonstances de hiatus où l'apprenant bute devant la langue d'enseignement. En amorce, un ancrage très souvent du wolof est observé. Il assure un rôle d'éclairage du contexte et de la consigne proposée par l'enseignant. Par conséquent, les apprenants manifestent une compréhension à la tâche demandée sous le canal d'un commencement du tâtonnement expérimental.

A l'étape de la synthèse, nous avons observé que le français reprend sa place de prestige car il submerge les autres langues par le truchement du parler du maître qui veut installer les concepts scientifiques.

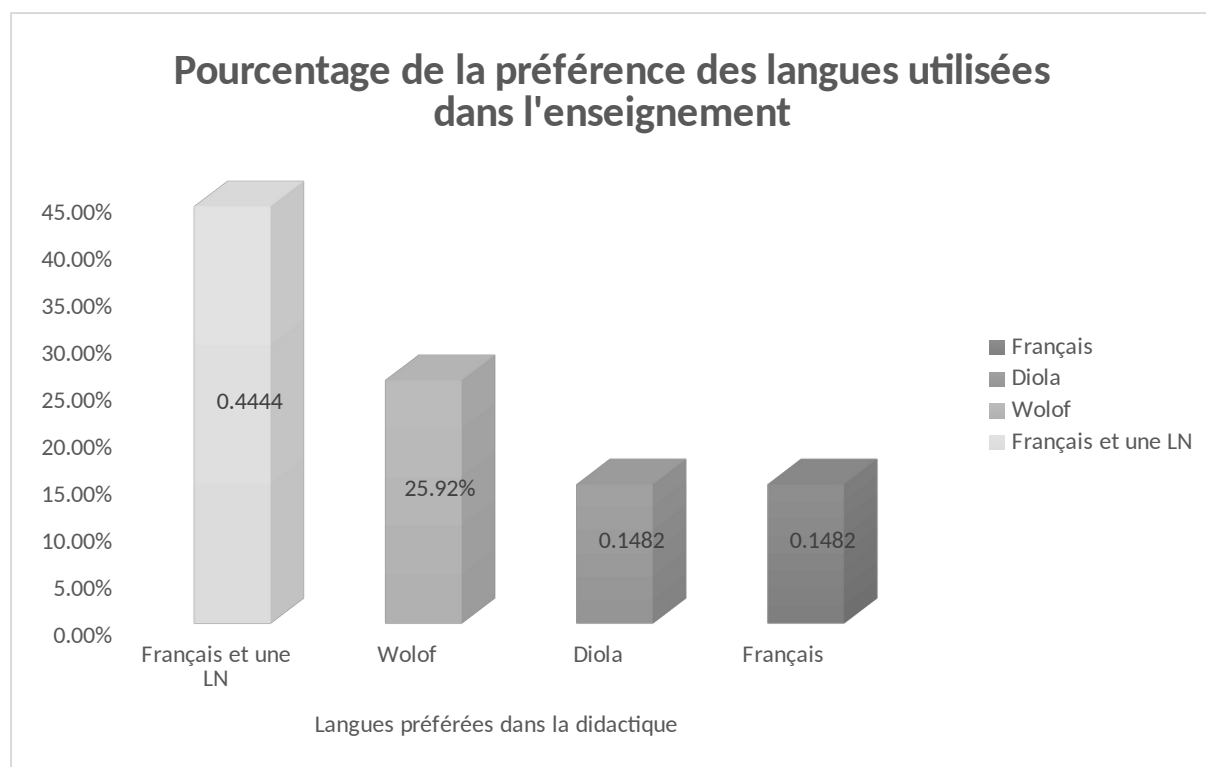
Les langues nationales sont employées dans le processus des enseignement apprentissages à côté du français. Leurs usages restent à revoir car ils sont désorganisés. Il y a

autant d'enseignants que de façon d'utiliser les langues nationales dans les pratiques de classe.

2.4.5. En fonction de la préférence des langues utilisées pour une meilleure assise des enseignements

Tableau récapitulatif des langues choisies dans les SEA

Langues choisies pour enseigner	Nombre	Pourcentage
Français et une langue nationale	12	44,44 %
Wolof	7	25,92 %
Diola	4	14,82 %
Français	4	14,82 %
Total	27	100 %



Nous relevons le jugement opéré par le corps enseignant sur les langues utilisées pour une meilleure assise des enseignements. Le choix des langues à l'élémentaire est porté exclusivement sur la langue française et une langue nationale. Ce choix s'explique par la

facilitation de l'installation des compétences chez l'apprenant. Toute langue nationale en usage dans le processus d'enseignement fait gagner du temps mais également installe des compétences qui résistent à l'usure du temps. L'enfant comprend et capte vite les connaissances par l'entremise de sa langue de première socialisation. Les enseignants ont évoqué à l'unanimité que seule la langue d'enseignement (le français) explique difficilement toutes nos réalités sénégalaises. Elle fait peiner l'apprenant ainsi que l'enseignant.

Toutefois, la faiblesse des langues nationales en terme de terminologie scientifique est aussi source d'une conservation de la langue française dans les enseignements pour relever le niveau scientifique du contenu à enseigner. Le choix porté sur l'usage d'une langue nationale et le français traduit un choix sectoriel ; c'est-à-dire chaque milieu ou établissement fait usage à une langue nationale dominante en compagnie du français. S'il en est ainsi, le wolof ne serait-il pas la seule langue nationale autorisée dans les salles de classe ? Le diola comme langue de première socialisation domine dans la zone de recherche chez les apprenants comme chez les enseignants. Le bilinguisme français-diola est pratiqué en son sein pendant plus de dix (10) ans. Pourtant, à travers le choix indéfini d'une langue nationale avec le français, le wolof vient avant la langue diola. Ce phénomène montre le recul de l'emploi de la langue diola à cause de l'usage en permanence du wolof dans les lieux de socialisation à MAD comme l'a démontré Diédhiou dans la zone frontalière de Boutoupa-Camaracounda : « c'est une communauté (Diola) qui renonce facilement à sa langue dans le but de se faire comprendre ». (Diédhiou, 2020 : 84).

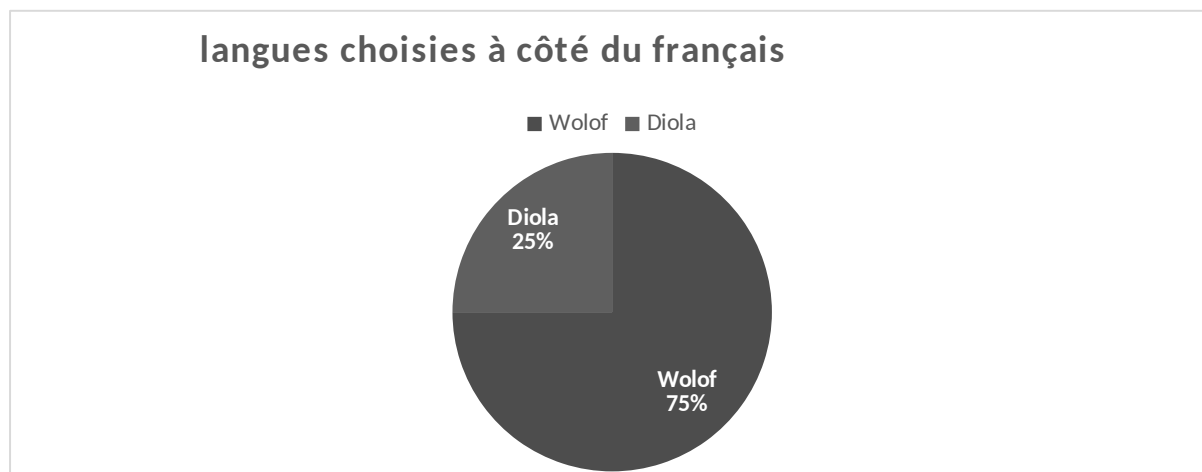
L'aspect de l'emploi unilingue du français dans le processus d'enseignement préconisé par le législateur a le pourcentage le plus faible dans le choix des langues d'enseignement pour une meilleure assise des compétences. Cela expose la présence du bi-plurilinguisme en milieu scolaire. L'usage unique du français comme langue d'enseignement retarde l'installation des compétences à la limite décourage l'apprenant lors de la quête des connaissances.

2.4.6. En fonction du choix de la langue nationale à côté du français

LN choisies à côté du français

Langues choisies à côté du français	Nombre	Pourcentage
Wolof	15	75 %
Diola	5	25 %

Total	20	100 %
-------	----	-------



Il est demandé, ici, à chaque instituteur et institutrice de mentionner une langue nationale considérée comme langue d'enseignement à côté du français et de préciser le pourquoi. En effet, nous rappelons d'abord que dans la zone de recherche il y a majoritairement le diola comme langue de première socialisation. Nous constatons grâce au tableau ci-dessus que la langue choisie est le wolof avec un pourcentage écrasant de 75%. Ce fait pourrait être décortiqué par le biais de la langue wolof qui phagocyte sévèrement les langues de la Casamance en milieu scolaire. Nos enquêtés ont dévoilé que le wolof a un statut de « première langue nationale » car il est compris et utilisé par la quasi-totalité des sénégalais surtout au niveau de la jeunesse. Cette dernière s'exprime aujourd'hui par le biais du français et une langue nationale dans la sphère scolaire. Ce phénomène traduit une insuffisance de la langue française toute seule dans les classes pour traduire tout le vécu quotidien dont fait allusion le CEB dans les SEA. Cela nous fait penser à l'idée selon laquelle « le français seul ne suffit pas » (Diatta, 2017 : 25). A travers cette idée, Jean Sibadioumeg Diatta développait l'usage du français et le wolof par les agents de l'administration venus du nord du pays quand ils s'exprimaient avec les autochtones de la Casamance au lendemain des indépendances. Cette même situation s'est dévoilée dans les écoles aujourd'hui, la langue française montre ses limites devant certaines circonstances discursives qui relèvent de la compréhension maximale des enseignements apprentissages à l'élémentaire. C'est pourquoi le wolof surplombe toutes les autres langues nationales sur le choix de la langue à côté du français dans le processus d'installation des compétences chez les apprenants.

D'autres ont choisi le diola avec un faible pourcentage de 25%. Cela s'explique par le désir de conservation et de manipulation de la langue du groupe ethnique. Certains enseignants ont eu la chance de bénéficier d'une formation, si petite qu'elle soit en terme de durée, sur l'enseignement du bilinguisme français-diola. Il serait plus facile pour eux d'enseigner en diola même s'ils ont un nombre d'apprenants assez conséquents qui ne comprennent pas le diola. Nos observations ont montré que le diola n'est pas utilisé pour s'adresser à l'ensemble de la classe en même temps. Comme nous l'avons expliqué plus haut sur la fonction des langues nationales dans la démarche, le diola assure le tutorat ou corrige les mauvais comportements chez l'apprenant. Toutefois, l'avis d'une enquêtée (OS) qui se base sur la domination en terme de nombre des diolas en tant que groupe ethnique et non sur le pourcentage d'utilisation des langues en présence, en ces termes : « le milieu où j'évolue, c'est le diola qui domine. Sur ce, nous encourageons nos gouvernants à hisser les langues nationales pour une meilleure prise en charge des enfants ».

Nous comprenons que la réalité sociolinguistique actuelle de l'école MAD a comme pierre angulaire le français, le wolof et le diola. L'usage de ces langues nationales dans les SEA confirme la présence du bi-plurilinguisme pour le bénéfice d'un bon déroulement des enseignements apprentissage, à l'école élémentaire MAD.

En somme, nous pouvons admettre la présence du bi-plurilinguisme dans le déroulement des enseignements à l'école élémentaire MAD. Cela engendre un contact de la langue d'enseignement et celles du terroir dans le milieu scolaire. Alors, le monolinguisme français tant chanté dans les classes à l'élémentaire n'est qu'une mascarade car les pratiques linguistiques affichent dans la pédagogie des fonctions attribuées aux langues en présence. Le français assure la charpente de l'enseignement, tout commence du en français et revient en français ; le wolof vient à la rescousse de la langue officielle dans les moments d'incompréhension des SEA ; le diola et rarement le malinké corrigent les apprenants et les aident surtout au tutorat dans les SEA. Cette situation créé un lien étroit entre le français et les langues nationales dans les classes.

En situation de classe, nous avons également compris que le bi-plurilinguisme constitue un moyen d'intégration et d'installation des connaissances chez les apprenants. Il donne l'opportunité à ces derniers de participer en groupes de travail et d'interagir avec le grand groupe. Il facilite la compréhension des contenus à enseigner. Le bi-plurilinguisme aide aussi l'instituteur à bien mener son rôle de guide en assistance individuelle aux apprenants nécessiteux.

Les perceptions linguistiques ont dévoilé les choix opérés portant sur un bi-plurilinguisme pour une meilleure prise en charge des apprenants à l'élémentaire. Ainsi, le wolof et le diola pourront porter l'étendard linguistique dans l'accompagnement du français dans sa fonction de langue d'enseignement.

CONCLUSION

Au terme de notre analyse, nous rappelons que notre objet d'étude porte sur l'étude du bi-plurilinguisme en milieu scolaire : quelle (s) langue (s) pour l'installation des compétences ? Exemple de l'école élémentaire Marie Affinco Diatta de Ziguinchor. Nous avons essayé de vérifier à travers l'enquête effectuée auprès des acteurs de la classe à l'élémentaire nos hypothèses de départ selon lesquelles : le monolinguisme serait une réalité informelle dans les classes ; la présence des langues nationales dans les SEA aurait une fonction de stimulation intellectuelle ; l'usage unique du français rendrait passifs les apprenants et enfin les apprenants considérés comme trainards auront une motivation puissante si une langue nationale aurait une partie intéressante dans les SEA.

Dans notre première partie, purement théorique, nous avons défini les concepts clés qui nous ont permis de mieux appréhender les grands axes de notre objet d'étude en nous basant sur les productions scientifiques des spécialistes de la linguistique et surtout de la sociolinguistique.

Nous avons également exposé la situation sociolinguistique actuelle de la zone de recherche. Historiquement, la langue française s'est installée au Sénégal par le biais de la colonisation. Elle assure pour toujours un rôle de cohésion sociale dans un peuple multilingue. Toutefois, d'après nos enquêtes la présence des langues nationales est en train de secouer sévèrement le français dans le milieu scolaire, en tant que langue d'enseignement. L'école qui assurait l'hégémonie du français, sa perpétuité ou son statut de prestige social est aujourd'hui pénétrée par les langues du terroir. Cette situation évoque un contact de langues qui nous conduit aux usages des codes linguistiques comme le switching et le mixing dans le parler des acteurs de la classe.

Notre approche méthodologique concernant cette étude est ethnographique. Par le choix des outils d'investigation que sont : l'observation participante, l'entretien semi-directif, le focus-group et le questionnaire ; nous avons analysé qualitativement et quantitativement les données obtenues. Ainsi, nous avons opté pour la méthode mixte (qualitative et quantitative).

Nous avons travaillé avec un échantillon de cinq cent cinq (505) personnes dans l'objectif d'avoir des données fiables. Notre population de recherche est constituée

d'enseignants, de stagiaires et d'apprenants. Ce choix nous a permis d'analyser les variables en fonction des statuts sociaux ainsi que des perceptions vis-à-vis du fonctionnement des langues en présence dans la démarche des enseignements.

Dans la seconde partie, nous avons décrit et analysé le bi-plurilinguisme à l'école élémentaire MAD. Les pratiques linguistiques dans le processus des enseignements manifestent une cohabitation du français et les langues nationales, bref un contact de langues qui fait corps au bon fonctionnement des SEA. Le français constitue l'ossature des enseignements et les langues nationales lui viennent au secours durant les périodes d'incompréhension. Leurs fonctions s'imbriquent selon les situations communicationnelles qui s'imposent.

Notre recherche a montré que le bi-plurilinguisme permet aux apprenants d'être actifs durant les SEA. A travers les travaux de groupes, le parler des écoliers affiche l'usage des codes mixtes (switching et mixing). Nos observations ont révélé que leur parler est plus mixing que switching. En situation d'interaction avec le grand groupe, les apprenants sont plus switching ; mais ces situations sont rares car ils s'efforcent à s'exprimer par le biais du français.

Nous n'avons pas aussi occulté le parler de l'instituteur. En situation d'assistance individuelle, il fait usage au code mixing en se basant sur une langue nationale que l'enfant maîtrise. Toutefois, le switching est valorisé lorsqu'il s'adresse au grand groupe et très souvent il alterne le français et le wolof.

Les perceptions à travers les usages linguistiques dans le processus d'enseignement sont recueillies grâce aux questionnaires chez les apprenants et chez les enseignants. Le croisement entre données nous ont permis de souligner une large domination du diola en tant que langue de première socialisation ; mais en terme d'usage des langues nationales, le wolof est plus représenté.

Les langues parlées entre apprenants durant les SEA tournent autour du français, du wolof et du diola. L'usage des langues nationales dans les SEA facilite la compréhension des contenus à enseigner ; bref l'installation des compétences chez l'apprenant. Partant de ces

résultats, le choix de langues d'enseignement à côté du français est le wolof et le diola. Cela caractérise un bi-plurilinguisme à l'école élémentaire.

Les hypothèses de départ sont confirmées après vérification. Elles aboutissent aux résultats suivants :

- La présence du bi-plurilinguisme dans les SEA est effective ;
- Le bi-plurilinguisme se manifeste par l'usage du code mixte (le switching et le mixing) ;
- Les élèves suivent et comprennent mieux si les langues nationales sont en usage dans le processus d'enseignement ;
- Le français et les langues nationales ont une relation de complémentarité dans les SEA pour une installation des compétences qui résistent à l'usure du temps ;
- Une guerre des langues où le wolof est en train de prendre le dessus sur les autres langues nationales a été observée ;
- L'usage des langues nationales dans les SEA n'est pas bien organisé ;

Nous tenons à évoquer que ce modeste travail portant sur le bi-plurilinguisme en milieu scolaire est loin d'être épuisé. D'autres chercheurs ou étudiants peuvent en faire des objets d'étude pour mieux élargir les recherches car ce terrain est en perpétuelle mutation d'où son caractère de source intarissable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

ABDELILAH-BAUER, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.

BOKIBA, A.-P. (1999). *Écriture et identité dans la littérature africaine*. Paris : L'Harmattan.

BERTHELIER, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*. Paris : L'Harmattan.

BLANCHET, P. (2011). *Nécessité d'une réflexion épistémologique*. Paris : EAC.

CALVET, L.-J. (1994). *Les Voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris. Payot.

CALVET, L.-J. (1996). *La sociolinguistique*, Paris : Presses universitaires de France, Collection que sais-je ?

CALVET, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Presses universitaires de France.

Constitution de la République du Sénégal du 22 janvier 2001.

COSTE, D. – MOORE, D. - ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

Guide Pédagogique Enseignement Élémentaire (2008), Ministère de l'éducation national du Sénégal.

GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation Introduction la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.

GUMPERZ, J. (1998). *Bilinguisme, bidialectalisme et interaction en milieu scolaire*. Paris : Minuit.

HAGEGE, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob (1ère éd. : 1996).

JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris : Minuit.

MAUSS, M. (1967). *Manuel d'ethnographie*, Paris : Payot. La Petite Bibliothèque.

NGLASSO-MWATHA, M. (2014). *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
<http://www.openedition.org/6540>

Dictionnaires :

Boutet, J. et Costa, J. (2021). *Dictionnaire de la sociolinguistique*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

DUCROT ET TODOROV. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*.

DUBOIS, J. (1994). *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

MARIE, L.-M. (1997). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Bruxelles : MARDAGA.

PY, B. et GAJO, L. (2013). *Bilinguisme et plurilinguisme*. ENS Éditions.

ROBERT, P. (1997). *Le Petit Robert*. Paris : Maury Imprimeur.

Articles de revues et chapitres d'ouvrages :

AUZANNEAU, M. et FAYOLLE, V. (2011). « Événement énonciatif et variabilité langagière dans le rap sénégalais ». *La Linguistique*. vol. 47, fasc. 1/2011, p. 145-172.

CALVET L.-J. (1994) « Quel modèle sociolinguistique pour le Sénégal où il n'y a pas que la véhiculante ? ». *Langage et société*, n°68, 1994, *Le plurilinguisme au Sénégal*. p. 89-107

Daff, M. (1998). « L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal ». *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. III. Disponible à <http://www.uquebec.ca/diverscite>, consulté le 22 juillet 2022.

DIATTA, J. S. (2017). « Plurilinguisme à géométrie variable des commerçants sur le marché Saint-Maur de Ziguinchor : usages fonctionnels des langues dans les échanges commerciaux ». *Alterstice*, n°7(2), p. 23-36.

DIOP, C. M. S. – NDIAYE, I. M. – SOW. N. (2020). « La situation du français au Sénégal : histoire, évolution et perspectives didactiques ». *Revue interdisciplinaire de l'Alliance Française / Association culturelle franco-italienne*, n° 26, 2020. Lecce.

FRATH, P. SOW, N. (2022). « La question de la terminologie dans l'enseignement des langues africaines ». (1) Université de Reims GEPE-LILPA EA 1339 (Strasbourg) CREILAC (Ziguinchor) CIRLEP EA 4299 (Reims) CELISO EA 7332 (Paris) Observatoire européen du plurilinguisme (Paris), (2) Université Assane Seck de Ziguinchor CREILAC (Ziguinchor) LiLPA EA 1339 (Strasbourg) ACT (Freibourg).

JARDEL, J. P. (1982). « Le concept de diglossie de Psichari à Ferguson ». *Lengas. Revue de Sociolinguistique*. Montpellier. Vol 6, n° 11, p. 5-15

JUILLARD, C. (2005). « Plurilinguisme et variation sociolinguistique à Ziguinchor (Sénégal) ». *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée) n°82, p. 117-132.

JUILLARD, C. (2017). « L'enseignement bilingue à l'école primaire au Sénégal ». *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/esp/1126> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/esp.1126> mis en ligne le 01 février 2018, consulté le 06 février 2021.

JUILLARD, C. (2021). « Plurilinguisme ». *Langage et société 2021/HS1* (Hors-série), p. 267 à 273

JUILLARD, C. & DREYFUS, M. (2001). « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) ». *Cahiers d'études africaines* [En ligne]. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/115>, consultée le 15 mars 2021.

MOREAU, C. (1990). « Quelles langues pour leurs enfants ? diola, français et wolof dans l'imaginaire d'enfants diolas scolarisés ». *Plurilinguismes*, n° 2.

NUNEZ, J. J. F. & LÉGLISE, I. (2017). « Ce que les pratiques langagières plurilingues au Sénégal disent à la linguistique de contact ». *Eclairages d'Afrique ou d'ailleurs. Editions des archives contemporaines*, p. 99-119.

SORE, O. (2020). « Pour une approche contextualisée de l'enseignement/apprentissage du français en contexte plurilingue burkinabé », *Liens Nouvelle Série* ISSN 0850 – 4806 N°29 - Volume 1 (FASTEF, UCAD). URL : <https://fastef.ucad.sn/revuefastef/LIEN29/lien29V1-article1.pdf>, consultée le 12 août 2022.

SOW, N. (2017). « Le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor : un signe d'urbanité ? ». URL : <https://codesria.org/IMG/pdf/12>, consultée le 6 février 2021.

SOW, N. (2020). « Spaces and Interactions in Multilingual Repertoire Construction: A Case Study in an Urban Area of Casamance (Senegal) », *African multilingualism, Di Carlo and Good (dir.)* p. 137-154, Lexington Books (USA).

THIAM, N. (1994). « La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar : une première approche ». *Langage et Société*, n° 68, p. 11-34.

ZIROTTI, J.-P. (2006). « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école ». *Langage et société*, n° 116, p. 73 – 91.

Mémoires et Thèses :

BENABID, F. (2014). *Etude sociolinguistique du parler des jeunes : Le cas du langage SMS des étudiants du département de français*. Centre Universitaire de Bordj Bou Arreridj. Mémoire de maîtrise dirigé par MANAA Gaouaou. Université Mohammed Khider Biskra. URL : http://thesis.univ-biskra.dz/1559/1/franc_m4_2015.pdf, consulté le 12 février 2021.

DANA-GORDON, C. (2013). *Bilinguisme et fonctions exécutives : une approche développementale*. Thèse doctorale dirigée par M. Jean-Michel MAZAUX. Université Bordeaux 2. <http://www.theses.fr>, consulté le 19 février 2021.

DIEDHIOU, K. (2020). *Attitudes et représentations linguistiques en zone transfrontalière casamançaise : Cas de Boutoupa-Camaracounda*. Mémoire de Master dirigé par Mme Ndiémé SOW. Université Assane SECK de Ziguinchor. https://rivieresdusud.uasz.sn/bitstream/handle/123456789/1399/di%C3%A9dhio_u_m%C3%A9moire_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y, consulté le 16 janvier 2021.

FALL, A. (2019). *Analyse des pratiques langagières chez les étudiants allochtones de l'Université Assane SECK de Ziguinchor*. Mémoire de Master dirigé par Mme Ndiémé SOW. Université Assane SECK de Ziguinchor. https://rivieresdusud.uasz.sn/bitstream/handle/123456789/1173/fall_m%C3%A9moire_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y, consulté le 17 décembre 2021.

KANDE, B. (2020). *Espaces de socialisation et construction de répertoires*

plurilingues chez les collégiens du CEM de Goumel. Mémoire de Master dirigé par Mme Ndiémé SOW. Université Assane SECK de Ziguinchor.

SOW, N. (1998). *Le conflit linguistique en milieu scolaire : cas du français et du wolof à Saint-Louis.* Mémoire de maîtrise dirigé par Mawéja MBAYA. Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal.

Webographie :

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-73.htm>,

<https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130798507-page-3.htm>

<https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2005-v36-n1-rum984/011987ar/>

https://www.lepoint.fr/afrique/senegal-les-deputes-debattent-dans-leur-langue-maternelle-04-12-2014-1886690_3826.php

https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1984_num_24_3_368519

https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1990_num_3_10_2171

<https://www.sec.gouv.sn/dossiers/plan-s%C3%A9n%C3%A9gal-emergent-pse>

https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/

[rapport_lascolaf_cas_senegal.pdf](#)

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien

I. Introduction et présentation

Je m'appelle Alioune Badara Faye, étudiant de Master à l'université Assane Seck de Ziguinchor. Je suis ici pour des recherches portant sur les langues en usage dans les Situations d'Enseignements Apprentissages (SEA) dans votre école, Marie Affinco Diatta. Cet entretien va m'aider à mieux appréhender les langues utilisées dans les SEA. Il est exclusivement destiné à un travail de recherche scientifique et reste dans le cadre de l'université.

Je vous remercie d'avance de votre collaboration

II. Métadonnées

Code : Genre : Age : Profession :

III. Thèmes et questions

Thèmes	Questions
<ul style="list-style-type: none">• L'histoire du bilinguisme français-diola à MAD	<ul style="list-style-type: none">- Depuis quand l'enseignement du bilinguisme a commencé à MAD ?- Est-ce qu'on le pratiquait à tous les niveaux ?- Il y avait combien de classes bilingues ?- Qui a demandé de pratiquer le bilinguisme ?
<ul style="list-style-type: none">• Les langues utilisées dans les SEA	<ul style="list-style-type: none">- Comprenez-vous la langue diola ?- Est-ce qu'il vous arrive de l'utiliser dans votre enseignement ? Et les autres langues nationales ?- Laquelle utilisez-vous plus dans les SEA à part le français ? Pourquoi ?
	<ul style="list-style-type: none">- Quelle votre langue maternelle ?- Quelles sont les langues que vous

<ul style="list-style-type: none"> • La perception des pratiques linguistiques 	<p>parlez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que pensez-vous du wolof aujourd'hui dans les SEA ? - Que pensez-vous aussi des autres langues nationales dans les SEA ? - Selon vous avec quelle (s) langue (s) devons-nous enseigner pour une meilleure assise des connaissances ?
<ul style="list-style-type: none"> • La véhicularité du français 	<ul style="list-style-type: none"> - Le français est-elle vraiment la langue la plus parlée dans les SEA ? - Quelles sont les langues présentes dans les SEA ? - Quel est le rôle de chacune d'elles ?

.....
.....F.....
.....

5. Dans quelle(s) circonstance(s) utilisez-vous les langues nationales dans votre pratique de classe ?

- Amorce :
- Observation ou classement :
- Récapitulation :
- Incompréhension des moments importants du cours de la part de l'élève
- Autre (s) :

6. Quelle(s) langue(s) préférez-vous utiliser pour une meilleure assise des connaissances lors de votre pratique de classe ?

- Diola :
- Malinké :
- Wolof :
- Français :
- Français et une langue nationale :

7. Quelle langue préférez-vous qu'elle soit langue d'enseignement à côté du français ?

- Diola :
- Malinké :
- Wolof :
- Pourquoi ? :

.....
.....
.....

Merci de votre collaboration

Annexe 3 : Questionnaire aux apprenants

Ce questionnaire sera utilisé dans le cadre d'un travail de recherche

Merci de répondre aux questions suivantes

• Age : 8 à 10 : 10 à 12 : 12 à 13 : Classe : Ecole :

• Genre : féminin : masculin :

8. Quelle est ta langue maternelle ?

➤ Diola :

➤ Malinké :

➤ Wolof :

➤ Français :

➤ Autre (s) :

9. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes camarades en classe ?

➤ Diola :

➤ Malinké :

➤ Wolof :

➤ Français :

➤ Autre (s) :

10. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ton maître (maîtresse) en classe ?

➤ Diola :

➤ Malinké :

➤ Wolof :

➤ Français :

➤ Autre (s) :

11. En quelle(s) langue(s) comprends-tu le mieux la leçon ?

➤ Diola :

➤ Malinké :

➤ Wolof :

➤ Français :

12. Avec quelle(s) langue(s) préfères-tu travailler en classe ?

➤ Diola :

➤ Malinké :

➤ Wolof :

➤ Français

➤ Pourquoi ? :

Merci de votre collaboration

Annexe 4 : Convention de transcription

Symboles	Significations
§	<i>Hésitation</i>
!	<i>Exclamation</i>
?	<i>Interrogation</i>
↗	<i>Intonation ascendante</i>
↘	<i>Intonation descendante</i>
++	<i>Éirement vocalique</i>
☺	<i>Rire</i>
	<i>Pause</i>
↳	<i>Action démonstrative</i>
=	<i>Traduction en français</i>

Annexe 5 : Quelques images illustratives



L'entrée de l'école élémentaire MAD



En situation de travail de groupe, CM1, MAD



En situation d'assistance individuelle, CE2, MAD



Affiche en français-wolof